



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

SIRLEY LEITE FREITAS

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

PORTO VELHO
2015

SIRLEY LEITE FREITAS

FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia.

Orientadora: Profa. Dra. Juracy Machado Pacífico.

PORTO VELHO
2015

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Freitas, Sirley Leite.

F8665f

Formação continuada e transformação da prática pedagógica: estudo com docentes de Ensino Médio em Rondônia / Sirley Leite Freitas, Porto Velho-RO, 2015.
154 fls.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juracy Machado Pacífico

1.Educação. 2.Pesquisa-ação. 2.Formação Continuada - Professores. 3.Prática pedagógica. 4.Rondônia. I.Fundação Universidade Federal de Rondônia / UNIR. II.Título.

CDU 377.8 (811.1)

Bibliotecária responsável: Rejane Sales -CRB11/903



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



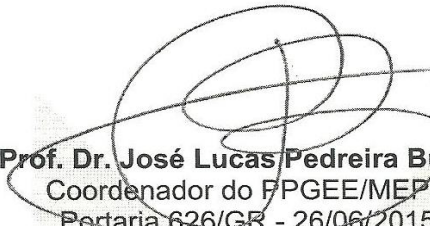
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
MESTRADO PROFISSIONAL

SIRLEY LEITE FREITAS


**FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA**

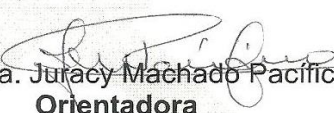
Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da Universidade Federal de Rondônia.

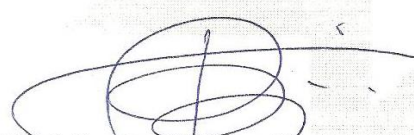
Porto Velho, 01 de outubro de 2015.


Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Coordenador do PPGE/MEPE
Portaria 626/GR - 26/06/2015

BANCA EXAMINADORA


Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril
Membro Externo
MAPSI/UNIR


Profa. Dra. Juracy Machado Pacifico
Orientadora
PPGE/MEPE


Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Membro Interno
PPGE/MEPE

Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Membro Suplente
MAPSI/UNIR

*Dedico este trabalho e esta vitória,
especialmente, à minha irmã Simone,*

*Aos meus avós Maria das Dores e
Vicente,*

*E in memoriam aos meus pais Jonas e
Terezinha.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, minha fonte de luz e força.

À minha irmã Simone, que foi um porto seguro e orientadora nos momentos de dificuldades e em todo o desenvolvimento deste estudo.

Ao meu namorado Carlos Alberto que esteve ao meu lado me auxiliando em todos os momentos. Serei eternamente grata por toda ajuda que recebi de você.

À minha amiga Ângela, que me ouviu, incentivou e auxiliou quando precisei.

Às minhas amigas Marivone e Rosiene que me auxiliaram, incentivaram e me ajudaram em todos os momentos que precisei.

À minha família e aos meus amigos pessoais por acreditarem em mim, por estarem sempre ao meu lado e por se alegrarem com minhas conquistas.

Aos meus colegas de trabalho com os quais compartilhei todas as angústias e frustrações nesta caminhada da vida docente e que foram meus parceiros, companheiros e colaboradores deste estudo.

À Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por proporcionar condições para que o Mestrado Profissional em Educação Escolar acontecesse.

À EEEFM 28 de novembro, que abriu as portas para ser campo de pesquisa.

À direção da Faculdade de Ouro Preto do Oeste (UNEOURO), pelo auxílio e compreensão.

Aos professores e aos colegas do curso de mestrado pela troca de experiência, incentivo e carinho. Apreendi muito com todos vocês.

Em especial agradeço à Professora Juracy Machado Pacífico, que contribuiu para o meu aprimoramento intelectual e científico, me orientando no desenvolvimento e conclusão deste estudo.

FREITAS, Sirley Leite. **Formação continuada e transformação da prática pedagógica: estudo com docentes de ensino médio em Rondônia.** Porto Velho/RO. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2015.

RESUMO

O estudo trata da formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio e objetiva investigar os problemas que impedem a efetivação da formação continuada para intervir no processo buscando a reflexão, a transformação da prática pedagógica e a construção coletiva de um plano de formação continuada com/para os professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO que possa ser desenvolvido dentro do espaço escolar. Quanto ao objeto caracteriza-se como pesquisa qualitativa desenvolvida a partir da pesquisa-ação e utiliza como fonte de dados a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista e o diário de campo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores que atuam no Ensino Médio e a equipe pedagógica da escola, campo de estudo. Como estratégia de intervenção na prática utiliza encontros coletivos para discussão com os sujeitos participantes. Em consonância com a legislação que dispõe sobre a formação continuada, a Lei nº 9.394/96 (LDB) e a Lei nº 680/2012 do Estado de Rondônia, considera a formação continuada instrumento indispensável para a melhoria da qualidade da educação e profissionalização docente. Os estudos apontam que a formação continuada ainda é um desafio para muitos professores e para o sistema educacional, pois são vários os fatores que contribuem para isso, dentre eles, a extensa carga de trabalho e falta de valorização profissional. Verifica que a formação não vem sendo oferecida nos moldes adequados para atender às necessidades reais e locais dos professores. O estudo possibilita melhor compreensão das concepções e das diferentes formas em que se pode oferecer a formação continuada dentro do espaço escolar. Conclui que apesar dos problemas que afetam o bom desenvolvimento da formação continuada é possível efetivá-la dentro do espaço escolar desde que todos os envolvidos participem de todo o processo e que a formação seja pensada e articulada visando suprir as necessidades, dificuldades e especificidades dos professores e da escola.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores. Prática pedagógica. Pesquisa-ação.

FREITAS, Sirley Leite. **Continuing education and transformation of pedagogical practice: study with high school teachers in Rondônia**. Porto Velho / RO. 2015. 113 f. Dissertation (Professional Master in School Education) - Graduate Program in School Education- UNIR, Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

The study deals with the continuing education for teachers who work in high school and objective investigating the problems that impede the realization of continuing education to intervene in the proceedings seeking to reflect, the transformation of pedagogical practice and the collective construction of a training plan continuing with/for teachers who work in high school at a school state schools in Ouro Preto do Oeste-RO that can be developed within the school environment. As for the object it is characterized as qualitative research developed from the research-action and uses as a source of data to literature, the questionnaire, the interview and the field diary. The subjects of the research were teachers who work in high school and the teaching staff of the school, field of study. As an intervention, strategy in practice uses collective meetings to discuss with participants subject. In line with the legislation that provides for continuing education, Law No. 9.394 / 96 (LDB) and Law No. 680/2012 of the State of Rondônia, considers the continuing education indispensable tool for improving the quality of education and professionalization. Studies show that continuing education is still a challenge for many teachers and the educational system because there are several factors that contribute to it, among them the extensive workload and lack of professional development. It notes that the training is not being provided in a manner appropriate to meet real needs and local teachers. The study provides a better understanding of ideas and different ways in which it can offer continuing education within the school environment. Concludes that despite the problems affecting the proper development of continuing education can effect it within the school environment provided that all involved participate in the process and that training is thought out and articulated in order to meet the needs, difficulties and specificities of teachers and school.

Key-Words: Continuing education. Teachers. Pedagogical practice. Action research.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PACTO – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Projeto de Desenvolvimento da Escola
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PROAFI – Programa de Apoio Financeiro
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
PROHACAP – Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos
PROINFO – Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	18
2.1	Concepções de formação continuada e contribuições para a transformação na prática pedagógica	22
2.2	Fundamentação legal da formação continuada dos professores	34
2.3	Políticas públicas para a formação continuada dos professores	38
2.4	Desafios para a efetivação da formação continuada dos professores	47
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS	58
3.1	Descrição do campo da pesquisa	58
3.2	Métodos adotados na pesquisa e caracterização da pesquisa-ação	59
3.3	Caracterização dos sujeitos e instrumentos de coleta de dados e intervenção	63
3.3.1	Caracterização dos sujeitos	63
3.3.2	Instrumentos de coleta de dados e intervenção	67
3.4	Encontros para discussão: intervenção na realidade sob o olhar dos participantes	72
4	RESULTADO DA AÇÃO E INTERVENÇÃO	77
4.1	Concepções de formação continuada sob a óptica dos professores e da equipe pedagógica	77
4.1.1	O que pensam os docentes sobre formação continuada	79
4.1.2	O que pensam os membros da equipe pedagógica sobre formação continuada	80
4.2	A formação continuada dentro do espaço escolar: desafios e possibilidades	81
4.3	Construção do plano de formação continuada para os professores de uma escola de ensino médio	86
4.3.1	A realidade da escola e as demandas dos professores	86
4.3.2	Estudos sobre formação continuada e elaboração do plano de formação continuada	90
4.3.2.1	Primeiro encontro	91
4.3.2.2	Segundo encontro	94
4.3.2.3	Terceiro encontro	95
4.3.3	Desenvolvimento e acompanhamento do plano de formação continuada	97
4.3.3.1	Ações realizadas em 2014	97
4.3.3.2	Ações em andamento em 2015	99
4.3.3.3	Ações não realizadas	100
4.3.3.4	Encaminhamentos futuros do plano de formação continuada	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	109

APÊNDICES	115
Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisadora	115
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	117
Apêndice C – Questionário aplicado aos professores	119
Apêndice D – Questionário aplicado à equipe pedagógica	123
Apêndice E – Roteiro de entrevista com professores	123
Apêndice F – Roteiro de entrevista com equipe pedagógica	128
Apêndice G – Roteiro de entrevista com a Supervisora	130
Apêndice H – Plano de formação continuada para professores do Ensino Médio	131
 ANEXOS	 149
Anexo I – Termo de concordância	149
Anexo II – Parecer consubstanciado do CEP	150
Anexo III – Ata da décima reunião do Fórum de apoio à formação docente de Rondônia	153

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela temática “formação continuada de professores” está intimamente ligado às experiências que vivi como profissional, às histórias dos profissionais com os quais trabalhei e, principalmente, à trajetória da minha formação como docente, sendo esse um dos motivos relevantes pelos quais busquei pesquisar sobre a formação continuada, visto que toda minha vida escolar e acadêmica foi marcada por muita dificuldade para poder estudar e manter uma formação continuada.

Seguindo a trajetória de minha vida acadêmica cursei a primeira série do antigo Primeiro Grau¹ em uma escola da rede municipal de Maringá, no Paraná. Parte da segunda série cursei em uma escola da rede estadual também em Maringá, mas no meio do ano meus pais faleceram e então vim morar em Rondônia com meus avós paternos. Devido a esses fatores cursei parte da segunda série, a terceira e a quarta séries em uma escola multisseriada da rede municipal de ensino localizada na zona rural no município antes de Ouro Preto do Oeste, hoje pertencente ao município de Nova União. Por morarmos em um sítio localizado longe da cidade, sem transporte escolar e por não termos, à época, recursos financeiros para estudar na cidade, fiquei sem estudar dos 10 (dez) aos 19 (dezenove) anos. Nessa época, surgiu a oportunidade de fazer o curso no antigo supletivo modular, hoje Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que era possível levar os livros para casa e ir somente fazer as provas na escola. Assim, conclui o Ensino Fundamental e Médio em um ano e meio. No entanto, mesmo antes de terminar o Ensino Fundamental, prestei um processo seletivo e fui trabalhar como professora leiga na mesma escola, na qual havia estudado as séries iniciais do antigo Primeiro Grau.

Quando terminei o Ensino Médio, como já trabalhava como professora leiga, pude fazer o curso profissional em Magistério via Ensino Supletivo. Esse curso era o chamado Projeto Fênix, um programa que funcionou em alguns municípios de Rondônia no final da década de 1990 e começo dos anos 2000. O curso oferecia a professores leigos em serviço a oportunidade de fazerem o curso de magistério semipresencial. A parte teórica do curso funcionava nos moldes do supletivo

¹ Hoje, Primeiro Ano do Ensino Fundamental - Educação Básica.

modular em que o aluno levava os livros para casa, estudava e ia fazer as provas, mas a parte didática era presencial e o aluno deveria ministrar aulas práticas. Conclui esse curso em seis meses. Tanto o supletivo de Ensino Fundamental e Médio como esse curso de magistério eram modulares e o tempo de conclusão dependia do aluno.

Foram momentos difíceis, pois trabalhava durante a semana em sala de aula e aos sábados ia fazer as provas no município de Ouro Preto do Oeste. Não tinha carro próprio então andava 6 (seis) quilômetros a pé pela manhã para pegar o ônibus que andava mais 40 (quarenta) quilômetros até chegar à cidade e à tarde fazia o trajeto de volta para casa. Foram 2 (dois) anos nessa rotina.

Assim que concluí o magistério, prestei concurso para professora nível médio no município de Nova União. Desta forma, deixei de atuar como professora leiga de regime celetista para atuar como professora nível médio sob o regime estatutário. Na mesma época, fui aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), mas não pude cursar, pois teria que desistir do emprego e assim não teria como me manter na cidade onde deveria cursar Pedagogia. Então desisti do curso. Porém, no ano seguinte iniciou o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), desenvolvido pela UNIR, pois o município onde eu trabalhava participou do Programa. Desta forma, comecei a fazer o curso de Pedagogia durante o período de férias. Foi uma época difícil porque não havia um acompanhamento regular da formação. Tínhamos aulas nos meses de janeiro e julho e não tínhamos um acompanhamento durante os outros meses, pois esses eram apenas para finalizar alguns trabalhos que eram avaliados como complemento de carga horária e de notas. Após a minha formação inicial, fiz duas especializações na área da educação e uma graduação em Direito.

Apesar de estar sempre me aperfeiçoando, trago comigo algumas frustrações tais como ter tido até minha última graduação uma formação muito solitária em que não houve muitos momentos de discussões e trocas de experiências e sempre tive que atuar com disciplinas que não eram específicas da minha formação. Antes de concluir o Ensino Fundamental já atuava com os anos iniciais e quando terminei o magistério tive que atuar com as disciplinas de História, Geografia, Língua Inglesa, Arte, Ensino Religioso, Ciências, e outras tantas que me faziam ter a sensação de que por mais que me esforçasse em buscar conhecimento era sempre leiga. Depois

que terminei a graduação, trabalhei por apenas três anos com os anos iniciais do Ensino Fundamental e tive que voltar a atuar fora da minha área de formação.

O mais frustrante durante essa trajetória foi o fato de nunca ter percebido uma preocupação por parte das instituições nas quais trabalhei com a falta de formação adequada dos professores. Somente queriam que déssemos conta do ensino. Não havia uma preocupação em trazer cursos de formação continuada para amenizar os problemas enfrentados por mim e por meus colegas que viviam a mesma situação. O fato de termos feito o magistério e depois uma graduação em Pedagogia parecia, para os gestores, suficiente para ministrar qualquer disciplina e atuar com quaisquer turmas. Fora as formações que já mencionei, devo ter participado, de no máximo, uns cinco cursos de formação oferecidos pelo poder público, sendo um desses o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I (GESTAR I) e outros cursos de um ou dois dias em forma de oficina ou palestra.

Neste sentido, como já dito, o motivo que me levou a pesquisar a formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio está diretamente relacionado com minha experiência de vida e com as experiências vivenciadas com meus pares, pois nos últimos anos tenho presenciado na escola onde trabalhei a angústia desses professores, que afirmam terem a necessidade de uma formação continuada que possa embasar seu trabalho diante das constantes mudanças e demandas educacionais, incluindo as novas demandas colocadas pelos próprios alunos, e não essa formação atualmente oferecida, que não consegue atender as necessidades reais e locais. Também é fato que é no Ensino Médio tem menos oferta de cursos de formação continuada (SAMPAIO et al., 2002).

A legislação há algum tempo preceitua a formação continuada como um direito do professor, estando esse direito normatizado tanto na Lei nº 9.394/96 (LDB), quanto na Lei nº 680/2012 do Estado de Rondônia. No entanto, a formação continuada ainda é um desafio para muitos professores e para o sistema educacional, apesar de que são perceptíveis vários fatores que contribuem para tal problemática, fatores que vão desde a extensa carga de trabalho a que os docentes se submetem, até a falta de valorização profissional.

Como se pode notar, a angústia não é somente dos meus colegas professores, mas também é algo que vivi e vivo desde que iniciei minha carreira de docente atuando no setor público. Assim, estudar sobre a formação continuada é algo extremamente necessário para poder compreender se existe uma formação

continuada dentro do espaço escolar, e, se existe, como vem acontecendo essa formação nas escolas públicas, que concepções os professores têm sobre o que seja uma formação continuada e quais problemas impedem que essa formação aconteça dentro do espaço escolar.

Por compreender que a gestão pública, na implementação de políticas educacionais, enfrenta muitos desafios na busca de melhorar a qualidade da educação no país, que a sociedade atual vive em constantes mudanças e que o conhecimento é imprescindível na transformação social, é que foi proposto este estudo desenvolvido a partir da pesquisa-ação em que se buscou investigar os problemas que possam impedir a efetivação da formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Ouro Preto do Oeste-RO para então construir coletivamente um plano de formação continuada que possibilitasse a implantação da formação continuada dentro do espaço escolar.

Nossas inquietações nos levaram as seguintes questões: quais problemas impedem que a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual no município de Ouro Preto do Oeste do estado de Rondônia seja efetivada dentro do espaço escolar? Como desenvolvê-la no próprio local de trabalho, o espaço escolar?

A partir dessas inquietações, o objetivo da pesquisa-ação foi o de investigar os problemas que impedem a efetivação da formação continuada para intervir no processo buscando a reflexão, a transformação da prática pedagógica e a construção coletiva de um plano de formação continuada com/para os professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO que possa ser desenvolvido dentro do espaço escolar.

Tendo por base o objetivo geral, e considerando a questão orientadora deste trabalho, definimos também os seguintes objetivos específicos: identificar, a partir de estudos já realizados por teóricos e pesquisadores da educação, as concepções de formação continuada e os entraves para a efetivação; averiguar se a escola, campo da pesquisa, desenvolve ações de formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio; levantar as concepções dos professores sobre formação continuada; verificar os problemas enfrentados pelos professores e pela equipe pedagógica da escola para realização da formação continuada dentro do espaço

escolar, e; levantar com os professores e equipe pedagógica da escola as necessidades e demandas por formação continuada que farão parte do plano de formação continuada a ser desenvolvido dentro do espaço escolar.

Minha preocupação com a formação continuada ancora-se em diversos portos, mas um deles é a ideia de que para a aproximação da educação básica brasileira ao patamar de uma educação de qualidade, o conhecimento docente é imprescindível nessa escalada. No entanto, na sociedade atual as mudanças científicas, econômicas, sociais e tecnológicas estão acontecendo de forma aceleradas exigindo atualizações constantes. Destarte, ter conhecimento e atualizá-los são aspectos indissociáveis na sociedade contemporânea.

No exercício do magistério essa atualização pode se dar por meio da formação continuada, já que a formação necessária para um professor não se atinge com a conclusão da graduação. Na abordagem de Perrenoud (2000), ao se adquirir uma competência é necessário, ao menos, o exercício da mesma para que essa se mantenha. Mas como já citado, o fato de viver numa sociedade que está em constantes mudanças, somente o exercício da docência não é mais suficiente para manter a eficiência e a qualidade na educação. A formação continuada destaca-se como uma ferramenta primordial na qualificação para o exercício do magistério.

Por outro lado, sabe-se que para a manutenção de uma formação continuada para quem já está atuando no exercício da profissão é preciso a destinação de um período, de um tempo. A esse respeito, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 quanto a Lei que institui o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia nº 680/2012, estabelecem que parte da carga horária do professor deva ser destinada à formação continuada.

O poder público, ao que parece, vem se preocupando com a formação continuada do professor, uma vez que a mesma está estabelecida nas legislações educacionais como também em debates e publicações acerca da melhoria na qualidade da educação. Porém, em âmbito local e nacional, tem-se enfrentado alguns desafios na oferta e efetivação dessa formação que serão apontados neste trabalho.

No Estado de Rondônia existem alguns programas de formação continuada que foram e estão sendo oferecidos aos professores das escolas da rede estadual de ensino, como é o caso do Programa da Gestão da Aprendizagem Escolar II

(GESTAR II) e do Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento). Entretanto, tais programas atendem apenas professores que atuam no Ensino Fundamental não sendo contemplados os professores que atuam no Ensino Médio.

No final de 2013 o Governo Federal propôs o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013). Com esse programa, Governo Federal e as secretarias estaduais e distrital de educação irão assumir o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, mas esse programa só começou a ser desenvolvido em setembro de 2014 com os professores da rede estadual do Estado de Rondônia. A instituição responsável pelo seu desenvolvimento pedagógico é a UNIR, que está trabalhando no processo de implementação do mesmo.

É notório que a formação continuada se apresenta como fator relevante no processo de melhoria da prática pedagógica. Assim, é preciso compreender que “torna-se urgente pensarmos a educação escolar cada vez mais comprometida com a vida social e cultural, voltada para o desenvolvimento da criatividade, da crítica e de postura ética perante o mundo” (MATO GROSSO, 2000, p. 16).

Entretanto, os professores com os quais trabalhei nos últimos anos, por vezes, comentavam que os poucos cursos de formação que já lhes foram oferecidos não contemplaram os problemas por eles enfrentados e se caracterizavam muito mais como treinamentos do que como um curso de formação.

Essas reclamações eram feitas, principalmente, pelos professores que atuavam no Ensino Médio, pois como já visto, são os que têm menos acesso aos cursos de formação. Gatti e Barreto (2009) reforçam dizendo que a maioria dos cursos de formação é direcionada para os professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e nas áreas de Português e Matemática e só recentemente é que se tem pensado e discutido sobre formação continuada para o Ensino Médio.

Tendo atuado nessa etapa de ensino nos últimos seis anos, pude verificar que há poucos programas destinados à formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio. Durante este período, não participei de nenhum curso de formação continuada oferecido pela escola, a não ser reuniões pedagógicas, que apesar de terem proporcionado momentos de reflexão e trocas de experiências, não

tinham esse fim específico. Os cursos que participei durante esse período, exceto uma ou outra palestra e oficina, foram custeados por mim, pois assim como meus colegas professores, senti a necessidade de me atualizar e ampliar meus conhecimentos.

No entanto, com base em estudos já realizados e também em minhas experiências pessoais, creio que a formação continuada não deva ser algo somente solitário ou de busca individual. O professor tem direito garantido em lei a uma formação continuada e em ter essa formação oferecida em condições de acesso e permanência.

Nesse sentido, Novóia (2009) ressalta que os professores sozinhos, isolados não são capazes de resolver os problemas da educação, mas que é preciso uma ação conjunta, visto que problemas coletivos necessitam de ações coletivas. Assim a formação continuada deve estar alicerçada no projeto da escola, nas ações da escola e nos problemas enfrentados pela escola.

Destarte, justifica-se a relevância do presente estudo como forma de compreender o processo e os problemas que dificultam a efetivação da formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio e, de alguma forma, intervir nesse processo, no âmbito da escola para construir coletivamente um plano de formação continuada que possibilite que a formação continuada aconteça dentro do espaço escolar, sendo essa sinônimo de reflexão crítica da prática pedagógica e orientadora na resolução dos problemas enfrentados pelos professores.

A intenção é que este estudo contribua com a efetivação da formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio dentro do espaço escolar em uma escola da rede estadual de Rondônia, pois como afirma Nóvoa (1997, p. 26) “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. É necessário compreender que, “[...] nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1997, p. 26). E também se espera que sirva de orientação para pesquisas futuras que envolvam pesquisa-ação, trabalho coletivo e a efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar.

Este trabalho compõe-se de 5 seções, sendo a primeira esta introdução em que apresento minha trajetória de vida profissional, o objeto deste estudo, a problematização e os aspectos que a justificaram e a relevância do estudo realizado.

A seção 2, intitulada “A formação continuada de professores” tem por finalidade apresentar as influências da formação continuada na prática pedagógica dos professores, as concepções de formação continuada e desafios para efetivá-la e busca apontar a mesma como um direito intrínseco ao ofício de professor. Apresenta algumas políticas públicas para a formação continuada dos professores de Ensino Médio e a importância dessas para a melhoria na qualidade da educação.

Na seção 3, intitulada “Aspectos metodológicos”, apresento a descrição do campo de pesquisa, os caminhos metodológicos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, caracterizando a pesquisa-ação e descrevendo os procedimentos utilizados.

Na seção 4, intitulada “Resultado da ação e intervenção”, apresento o processo de construção do plano de formação continuada para os professores do Ensino Médio, que contou com a participação ativa de vários sujeitos: os sujeitos colaboradores. Também descreve toda a trajetória percorrida durante o desenvolvimento do estudo, os temas debatidos, os desafios enfrentados, as possibilidades de formação continuada e os conhecimentos produzidos após o término do estudo.

Na quinta e última seção, intitulada “Considerações finais” busca-se apresentar algumas reflexões desenvolvidas e produzidas no decorrer do estudo e algumas possibilidades para efetivar a formação continuada dentro do espaço escolar. Esse foi o propósito deste trabalho, este é o sonho.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A educação brasileira enfrenta problemas desde a chegada dos jesuítas, os que primeiro implementaram um modelo de educação no Brasil, até os dias atuais, haja vista que ainda há muito o que melhorar no aspecto qualidade, principalmente se comparada com os padrões dos países considerados desenvolvidos e outros em desenvolvimento. Essa tarefa não vem sendo simples, pois o Brasil ocupa a 85ª posição no ranking mundial do Índice de Desenvolvimento Humano² (IDH), conforme dados colhidos no ano 2013 (SENADO FEDERAL, 2013). Isso é muito representativo para um país com tantas riquezas, mas que, paradoxalmente, produtor e mantenedor de tantas misérias. Essa realidade, a nosso ver, tanto pode ser consequência da falta de uma educação integral como pode ser a causa da baixa qualidade da educação, em que a escola não consegue resolver os problemas econômicos e sociais que afetam os alunos e as condições de trabalho, mas preferimos a primeira hipótese por considerar que a educação sozinha não resolverá os problemas sociais e econômicos, mas sem ela não será possível transformar a realidade.

O modelo educacional adotado pelo Brasil no processo de escolarização seguiu durante muito tempo parâmetros voltados a uma educação tradicional eivados de práticas de ensino vinculadas à recepção e à reprodução mecânica de conteúdos (SILVA; ARCANJO, 2012). Contudo, nas últimas décadas muito se tem discutido sobre novos rumos para a educação brasileira e essas discussões passam pela mudança na prática pedagógica, na postura do profissional da educação, na função social da escola e na formação dos professores (FREIRE, 2000).

Há mais de dez anos Libâneo (2001, p. 20) já acentuava que:

O mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino.

²O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Acesso em: 10 set. 2014.

Nota-se que ainda hoje a globalização e as inovações tecnológicas estão causando mudanças significativas à sociedade mundial e, de forma inclusiva, a sociedade brasileira. Segundo Feldmann (2009), a sociedade contemporânea, designada por alguns como sendo a sociedade da informação e por outros teóricos como sociedade do conhecimento, influencia diretamente na transformação da vida econômica, social, no universo do trabalho e consequentemente no universo escolar. Essas transformações podem mudar os rumos da educação.

A Educação, em uma definição dada pelo senso comum, é algo que reproduz às futuras gerações os conhecimentos já existentes, entretanto, Libâneo (2001) afirma que o termo Educação não se limita apenas a essa definição, pois educação também é uma prática vinculada à construção e reconstrução do processo de vida em sociedade.

Nesse sentido, a educação é histórica, mutável e sofre influências da economia, da política, do espaço e dos valores da sociedade onde está inserida, mas também influencia todos esses setores. Assim, no entender de Feldmann (2009), o exercício da atividade docente aparece como um campo propício na busca da compreensão dessas transformações econômicas, sociais, do mundo do trabalho e da própria educação. Por intermédio do trabalho docente, pode-se criar e projetar novas situações que visem melhorar as condições das pessoas de uma determinada sociedade.

O trabalho e a docência são, assim, categorias importantes para a discussão de sua profissionalização, pois:

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – a docência (AZZI, 2000, p. 40).

No exercício da docência o professor se objetiva e passa a ser construtor do processo educativo no âmbito da sociedade que está inserido. E por meio desse processo, inserido dentro de seu cotidiano, o professor constrói e reconstrói o saber pedagógico fundamentando a prática e ação docente (AZZI, 2000). Dessa forma, o trabalho do professor passa a ser um instrumento de transformação social, mas para que o professor possa fazer de seu trabalho uma ferramenta de transformação

social é preciso compreender que uma boa formação é o alicerce da mudança. “Diante dessa situação, o professor [...] vê-se impelido e rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e ação” (FELDMANN, 2009, p. 75).

Gatti e Barreto (2009, p. 233) abordam a questão do capital cultural. Segundo as autoras:

Investigações recentes [...] indicam uma elevação do contingente de professores excluídos de certos bens culturais básicos. Assiste-se à expansão do recrutamento de professores nos segmentos mais desfavorecidos da população, portadores de um capital cultural insuficiente para o exercício da função docente pela escassa oportunidade de fruição de bens.

Sabemos que um fator importante são as condições de trabalho e salário, ir ao cinema, viajar, conhecer, *in loco*, a realidade tem um custo e não é baixo. Destarte, o processo de formação do professor não depende somente do docente e muitas vezes o professor nem é convidado a participar da construção desse processo. Nóvoa (2011, p. 24) comenta que atualmente:

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Na busca de melhorias sociais por meio da educação é preciso compreender que não é possível melhorar a qualidade da educação sem melhorar a qualidade na formação do professor. Azzi (2000, p. 56) preceitua que “qualificado é o professor que possui conhecimento e o saber pedagógico e tem compromisso com o processo de ensino-aprendizagem”.

Contudo, a qualificação do professor vai além de um conjunto de técnicas e teorias, perpassa a prática e chega a uma dimensão político-pedagógica e na busca da qualidade de ensino a qualificação do professor é primordial, mas a efetivação extrapola as questões pedagógicas e atingem as questões socioeconômicas e políticas (AZZI, 2000). Nesse sentido, a formação do professor é algo amplo que atinge várias dimensões e a qualificação necessita de tempo, de estudo e de inovações.

Kincheloe (1997) corrobora dizendo que se a educação do professor tem que provocar na sociedade uma transformação social e consequentemente uma melhoria no ensino, então devem ser questionadas as práticas pedagógicas dos professores nos tempos atuais e os cursos de formação de professores para que se busque uma análise crítica da prática e se pense possíveis soluções.

Não é mais possível, hoje em dia, se pensar em atividade profissional sem um processo de formação continuada que minimamente possa atualizá-los face ao ritmo de mudanças vivenciado pelas sociedades contemporâneas (MONTEIRO, 2002, p. 136).

Gadotti (2011) entende a docência como uma profissão especial, pois lida com o aprender e no mundo atual lida também com a incerteza. Desta feita, surge a necessidade de se refletir sobre qual é o papel do docente na sociedade atual e quais são as exigências para se exercer a profissão, principalmente sobre a formação continuada, visto que essa pode ser o ponto de partida para se alcançar as outras.

Pesquisadores como Santos (2000), Tamboril (2005), Pacífico (2010), França (2010), Borges (2011) e Cordeiro (2014)³ vem, nos últimos anos, pesquisando sobre formação docente no estado de Rondônia e na Região Amazônica. E mesmo não tratando especificamente do tema formação continuada para professores do Ensino Médio, que é o foco desta pesquisa, em seus estudos apontam como vem se desenvolvendo as políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores no Estado de Rondônia. Santos (2000), França (2010), Borges (2011) e Cordeiro (2014) tratam, dentre outros temas, da escolarização de professores em serviço e da formação inicial. Já Tamboril (2005) e Pacífico (2010) abordam temas relativos a políticas públicas para formação docente.

Esses estudos contribuíram na compreensão de que é preciso refletir sobre a importância da formação continuada dos professores e de como efetivá-la, visto que não é possível falar em qualidade de ensino sem que aqueles que diretamente ministram esse ensino estejam preparados, qualificados e atualizados para melhor cumprirem com o seu papel. O professor é quem tem o contato direto com o

³ Destaca-se que estes foram estudos realizados por docentes da Região Norte - Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - o que demonstra que a preocupação com a formação docente no Estado de Rondônia não é tema recente. O que ainda não foi tão explorado, pelo levantamento realizado, é a formação continuada para docentes que atuam no Ensino Médio.

educando. É ele quem auxilia o educando no desenvolvimento e na construção do conhecimento.

Dessa forma, o professor deve estar bem preparado para o exercício da profissão e para tanto se faz necessário uma boa formação inicial e continuada, pois o conhecimento docente se constrói a cada dia e se forja nas dificuldades enfrentadas em sala de aula e na vivência profissional. Esse conhecimento precisa ser sempre renovado e se transformando, visto que a escola é o local de produção de conhecimento.

2.1 Concepções de formação continuada e contribuições para a transformação na prática pedagógica

A formação continuada vem sendo discutida com mais ênfase, no Brasil, desde o fim dos anos 1970 e início dos anos 1980. Essa trajetória histórica e social da formação continuada tem sido concebida por diferentes tendências e sendo influenciada por diferentes concepções de educação. Percebe-se que as discussões e a realização da formação continuada são permeadas por questões históricas, sociais, econômicas e políticas. “Dessa forma, ela vem sendo marcada por diferentes nomenclaturas (reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, entre outras)” (SILVA, 2007, p. 99).

Hoje se discute outras concepções pedagógicas, além das concepções tradicionais. Essas novas discussões trazem consigo outras formas de desenvolver a formação inicial e continuada dos professores.

Na década de 1970 os cursos de formação se preocupavam mais com o método de treinamento dos professores, uma vez que os currículos eram mais focados nas dimensões técnicas. E a partir da década de 1980 percebem-se as primeiras críticas a essa visão focada somente na técnica, principalmente aos programas de formação conhecidos como treinamentos em serviço ou reciclagem. Esses cursos eram considerados insuficientes para atender os reais problemas enfrentados pelos professores e não havia uma continuidade na formação (PEREIRA, 2007).

Neste sentido, Silva (2007, p.105) acrescenta que:

Apesar dos avanços ocorridos na década de 1990, quanto à forma de conceber a formação continuada de professores, grande parte dos programas de formação do Brasil ainda vem se pautando em uma tendência liberal-conservadora, inspirado numa perspectiva

homogeneizadora, autoritária, instrumental e de base acadêmica e teórica [...]. Nessa concepção, o professor é reduzido a reproduzidor de conhecimentos já instituídos, cumprindo apenas os programas decididos por especialistas que nem sequer conhecem a realidade cotidiana da escola.

É mister destacar que o professor com uma formação tecnicista ou tradicional torna-se reproduzidor de um ensino técnico em que se deve ter cuidado ao pensar na própria prática e dentro dessa formação não crítica, tanto professor como aluno, não são motivados a questionar suas ações. Há que se sair dessas amarras do pensamento não crítico e reconstruir a criticidade e a reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica tornando o conceito de professor pesquisador como fundamento de formação (KINCHELOE, 1997).

Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamento, reciclagem ou capacitação. Mesmo quando esses formatos assumem funções bem específicas em termos de objetivos, conteúdos e tempo de duração e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores), todos têm como elemento constitutivo a ausência de mecanismos efetivos para acompanhar, de forma efetiva, a prática pedagógica concreta dos professores (FREITAS A., 2007a, p. 24, grifos do autor).

Desta forma, o professor tem sido visto apenas como mero executor do currículo escolar e talvez devido a esse enfoque que lhe é dado o professor se torne avesso às inovações por entendê-las como imposições externas de um sistema que os vê como técnico que aplica o que lhes é determinado. Todavia, o professor precisa se ver como agente ativo do processo, capaz de produzir conhecimento e colaborar com as mudanças necessárias para melhoria da educação (IMBERNÓN, 2011). Devido aos problemas relativos aos cursos de formação inicial, busca-se compensar as lacunas da formação inicial com o aprimoramento da formação contínua (GATTI; BARRETO, 2009).

É preciso compreender que o trabalho docente tem mudado muito nos últimos anos, tornando-se mais complexo. Essas mudanças fazem com que o exercício da docência deixe de ser somente a transmissão de um conhecimento acadêmico e formal. Com essas novas concepções, o trabalho docente passa a exigir do professor novas competências e habilidades voltadas à construção da cidadania, ao mundo do trabalho, as novas tecnologias e principalmente no desenvolvimento de

um sujeito autônomo. Contudo, a busca dessas novas competências e habilidades requer uma reformulação na formação inicial e continuada do professor. Assim, a formação do professor adquire um caráter que vai além da aquisição de conteúdos acadêmicos, técnicas metodológicas e didáticas pedagógicas passando a ser um meio que possibilita a reflexão e a formação de pessoas autônomas com visão crítica das contradições sociais (IMBERNÓN, 2011).

Segundo Freitas A. (2007b) a formação continuada ganha maior relevância após a luta dos profissionais da educação e do avanço econômico. E a partir de então surgem algumas propostas de formação continuada. Uma vertente das propostas sugere que a formação seja baseada em saberes científicos e saberes pedagógicos, em que o professor aparece como transmissor de conhecimentos e, nesse caso, precisa aprimorar seus conhecimentos para transmiti-los. Numa outra vertente da formação continuada é dada ênfase aos treinamentos atitudinais (FREITAS A., 2007a). Nesse sentido, a formação alicerça-se na mudança de comportamentos e valores expressados pelos professores. Isso se dá por meio de exercícios, técnicas, oficinas e atividades grupais.

Nenhuma dessas duas vertentes leva em consideração a formação do professor como sujeito ativo de sua formação. O professor, na formação inicial, está na condição de aluno, mas quando se torna professor inverte-se seu papel no processo de ensino-aprendizagem e na formação continuada esse novo papel não pode ser ignorado. O professor é construtor de sua própria formação e o principal avaliador da prática pedagógica (FREITAS A., 2007a).

Entretanto, estudos indicam que uma grande parte dos artigos de periódicos sobre educação, trata da formação continuada baseada no processo crítico-reflexivo do saber docente do professor, em que se busca fortalecer os aspectos político autônomo e a identidade do professor (GATTI; BARRETO, 2009). Destarte, percebemos que os estudos científicos já apontam para uma mudança de paradigma na concepção de formação continuada.

Nesta visão de formação continuada, Perrenoud (2000, p. 155) afirma que:

A formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias. [...] O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável.

A reflexão a respeito da formação continuada norteia na compreensão de que a formação do docente não termina na formação inicial, mas é apenas o primeiro passo de uma formação que se complementa no exercício da docência (PEREIRA, 2007). Sendo assim, a formação docente é algo que se inicia mesmo anteriormente ao ingresso na educação superior e prossegue durante toda vida profissional.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. [...] Ambos os modelos [...] supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Desse modo, percebemos que a formação continuada do professor deve ter como base a reflexão sobre a própria prática pedagógica, uma vez que é capaz de formar a si mesmo, por meio de um processo de reflexão e troca de experiências com os demais profissionais da educação (FREITAS A., 2007a).

O termo professor reflexivo é usado por Donald Schön (2000) para definir novas competências que o profissional da educação deve ter. A formação continuada partindo de uma prática reflexiva do professor é algo recente, como modo de formação. Entretanto, a análise da própria prática feita pelo professor inicialmente não tem como intuito uma formação continuada, mas ao fazê-la está desenvolvendo a competência de autoformação. Portanto, fazer da reflexão da prática pedagógica uma forma de formação continuada é algo que deve ser pensado, planejado, organizado e sistematizado, pois “a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. [...] Saber analisar e explicitar sua prática permite o exercício de uma *lucidez profissional* que jamais é total e definitiva” (PERRENOUD, 2000, p. 160, grifo do autor).

A formação continuada, como já citada, não é uma invenção nova, mas é algo ainda frágil nos dias atuais e dentro das novas perspectivas a formação continuada busca não somente o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também busca uma identidade para o professor. Diante dessa nova forma de se propor a formação continuada saber administrar a própria formação é um ponto central para que ela aconteça de forma realmente eficiente (PERRENOUD, 2000).

O referencial genebrino aponta cinco componentes principais para se adquirir as competências necessárias para poder administrar a formação continuada em que podemos destacar:

Saber explicar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os colegas [...], envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo, acolher a formação dos colegas e participar dela (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Libâneo (2004) destaca que o termo formação continuada está intrinsecamente ligado à formação inicial, sendo a formação inicial o ensino de conhecimentos teóricos e práticas que orientam a formação do profissional, complementados pelos estágios, e a formação continuada é a extensão dessa formação com o intuito de aperfeiçoar o profissional em seus conhecimentos teóricos e práticos dentro do contexto de seu trabalho pedagógico e desenvolver de forma mais ampliada a extensão da vida profissional do educador.

Como pode ser percebido, a formação do professor não termina com a graduação, sendo esse um processo contínuo e permanente. Segundo Rodrigues (1998), o professor não está preparado porque cursou a faculdade, pois se exige dele um crescimento de sua consciência política na atuação pedagógica e para isso deve estar em constante transformação e compromisso com a competência técnica.

Os professores, diante de uma sociedade cada vez mais tecnológica, precisariam de uma formação mais teórica e enraizada na prática, para atender as exigências da sociedade atual e conseqüentemente da profissão. Para tanto, deveria ocorrer uma mudança na proposta curricular dos cursos de formação inicial e continuada, pois diversos estudos apontam críticas em relação ao não preparo de um professor reflexivo e o distanciamento da teoria e a prática nos cursos de formação inicial e que geralmente a formação continuada é oferecida como forma de treinamentos em cursos isolados, sem a preocupação de uma formação contínua que visa à reflexão da própria prática pedagógica (LIBÂNEO, 2010).

Ao repensar a formação continuada, o autor alude a uma transformação na atitude do professor, em que o mesmo deve ser um sujeito crítico-reflexivo da teoria e prática pedagógica e ao mesmo tempo aberto às mudanças constantes da sociedade (LIBÂNEO, 2010).

Para Nóvoa (1997, 22):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação continuada dos professores, organizada de forma individualizada é útil para a aquisição de técnicas e conhecimentos gerais e específicos, entretanto esse tipo de formação favorece o isolamento do professor (NÓVOA, 1997). Desta forma, a formação continuada dos professores em exercício deve ser feita, preferencialmente, em grupo partindo dos problemas enfrentados pelos professores e dentro do espaço escolar em que se leva em conta também os saberes relativos à experiência e troca de experiência de cada docente. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1997, p. 23).

O diálogo é essencial para efetivar a formação continuada dentro do espaço escolar, pois por meio deste é possível consolidar os saberes construídos a partir da prática pedagógica. É preciso criar um ambiente propício para a formação coletiva dos professores em que todos possam se sentir parte ativa do processo autônomo em sua formação. “O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1997, p. 23).

A formação continuada deve ser oferecida de diferentes modos ou modelos para que todas as possibilidades e especificidades sejam atendidas. Desse modo, quanto mais diversificadas sejam as formas de formação melhor será o resultado. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 24-25) afirmar que:

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

Ainda segundo Nóvoa (1997), a formação continuada de professores não pode ser dissociada da produção de saberes e nem somente voltada para uma intervenção na prática pedagógica. É preciso articular tudo aquilo que é necessário para o bom exercício da docência. Não se muda a educação ou a escola sem que o professor faça parte desse processo e não se muda ou melhora uma prática pedagógica sem que o professor queira fazer. Assim, a profissionalização do professor deve ser articulada entre escola, projetos, professores e governo.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1997, p. 25-27).

Em seu livro “Conversas com quem gosta de ensinar”, Alves (2000) assevera que não se sabe como preparar um professor e que talvez isso nem seja possível, mas é necessário acordá-lo para que o mesmo construa seu conhecimento, a sua prática pedagógica e se torne um verdadeiro educador.

Nesta mesma linha de pensamento, Gadotti (2011, p. 41) entende que:

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática.

E ressalta ainda a importância de se saber fazer a leitura crítica para se construir um saber e essa consciência crítica do leitor deve ser desenvolvida pelo professor e para tanto é preciso ler para se conscientizar. Esse processo de conscientização é aprofundado na práxis e na reflexão em relação a essa práxis (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2000).

Freire (2011) reforça afirmando que o professor deve ter clareza da prática pedagógica e que isso demanda um conhecimento amplo das diferentes dimensões

que qualificam a prática pedagógica, para tanto é necessário aprender, e aprender é construir, refletir e mudar. O professor deve estar consciente que é preciso conhecer o conhecimento já existente e estar apto a produzir conhecimentos ainda não existentes. E ainda salienta que, somos seres inacabados e isso nos dá a importância da formação continuada, pois como professores, construtores de saberes e de novos conhecimentos temos que estar em constante estudo e transformação. Assim sendo, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2011, p. 57).

Entretanto, essa mudança na prática pedagógica não é algo que acontece com facilidade e muitos educadores relutam em mudar. Neste sentido, Santos (2002, p. 29) afirma que, “o pensamento tradicional e o posicionamento didático mecanicista e tecnicista permaneceu no Brasil por muitas décadas e ainda está presente nas práticas pedagógicas em muitas escolas”.

Para Imbernón (2011), a formação continuada ou permanente do professor deve estar pautada em cinco eixos de atuação. Em que o primeiro se refere à reflexão da própria prática pedagógica; a segunda está relacionada com a troca de experiências entre os demais professores visando atualizar os conhecimentos e a cooperação entre os iguais; a terceira refere-se à formação coletiva de um projeto de trabalho; a quarta está ligada a uma formação baseada em estímulos críticos perante aos problemas éticos, sociais e políticos da sociedade; e a quinta está relacionada diretamente na busca do desenvolvimento profissional da escola como instituição educativa.

Para tanto, o professor não pode ser visto apenas como executor de currículo, mas sim como uma das peças fundamentais na busca de inovação, transformação e melhoria da educação. Também é possível perceber que nessa visão a formação do professor não pode se ater somente à atualização didático-pedagógica e científica, mas deve também considerar suas dimensões sociais, éticas e políticas na busca de formar um profissional crítico, reflexivo e investigador. “A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais” (IMBERNÓN, 2011, p. 30). Desse modo, o professor buscará encontrar um equilíbrio entre o que lhe é exigido da profissão e o seu papel como cidadão.

Imbernón (2011) ainda salienta que o modelo de formação a partir da escola surge no Reino Unido em meados da década 1970 e segundo esse modelo as

estratégias empregadas devem responder às necessidades da escola visando à melhora da qualidade da aprendizagem dentro de sala de aula e consequentemente o ensino na escola. Esse tipo de formação busca desenvolver uma cultura colaborativa entre os professores.

Centrar a formação continuada do professor na prática em sala de aula e nos problemas relativos à instituição na qual está inserido é compreender que a formação não se limita ao domínio de disciplinas e nem a competências pessoais do professor, mas sim na junção entre a teoria e a prática, escola e sociedade, visando com o que o professor seja capaz de “aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária” (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Uma formação pautada nesse modelo. No diálogo entre os professores contribui para o enriquecimento dos saberes fundados na experiência e a principal contribuição disso é que quando os professores trabalham juntos, refletem juntos e estudam juntos um aprende com o outro e o aprendizado gerado nesses encontros é único e específico, visto que todos vivenciam o mesmo contexto escolar, os mesmos problemas e a mesma realidade em tempo e espaço (IMBERNÓN, 2011).

Tardif (2014) corrobora afirmando que uma formação apoiada em um modelo que visa à formação de um profissional prático-reflexivo que produz conhecimento e é capaz de intervir na própria prática deve ser contínua, assim, deve ocorrer durante toda a carreira, alternando fases prática e de formação. O autor apresenta um modelo de formação continuada que acontece de duas formas: uma formação feita entre os pares baseada na experiência de cada um e nos problemas enfrentados dentro do espaço escolar e outra formação feita através de atividades de pesquisas colaborativa. Deste modo a formação será contínua, pois se ficar limitada ao retorno dos conteúdos e métodos da formação inicial nada será acrescentado, segundo o autor.

Por conseguinte, a formação de um professor prático-reflexivo está ligada muito mais a um profissional experiente do que a um profissional perito, visto que para poder refletir sobre a própria prática é preciso conhecer e vivenciar os problemas para poder buscar as soluções (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) considera importante essa formação que parte da prática e da vivência de sala de aula porque, segundo ele, os saberes docentes decorrem de

quatro saberes: os saberes da formação profissional, os disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são um “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”. (TARDIF, 2014, p. 36). Esses saberes são produzidos por meio de pesquisas que têm como objeto de estudo o professor e o ensino. Os resultados dessas pesquisas tornam-se conhecimentos científicos e esses conhecimentos são utilizados na formação dos professores. *Os saberes disciplinares* dizem respeito aos saberes adquiridos pelo conjunto das disciplinas oferecidas pela universidade, ou seja, as disciplinas e os conteúdos que compõem a formação inicial e a continuada. *Os saberes curriculares* são os saberes adquiridos ao longo da carreira, decorrentes dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados e desenvolvidos dentro das instituições escolares pelas quais passaram. Já *os saberes experienciais* são os saberes desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da função docente e na prática pedagógica que aplicam. Esses conhecimentos nascem do cotidiano de seu trabalho e se desenvolvem com a incorporação das diferentes habilidades que se adquire com as experiências individuais e coletivas (TARDIF, 2014).

A formação de professores com uma visão reflexiva trata-se de uma formação que emancipa, que promove uma valorização e um desenvolvimento político, social e pessoal do profissional e das instituições nas quais atuam (PIMENTA, 2000). Desta forma, “Os professores, ao tornarem-se pesquisadores reflexivos, adquirem a habilidade de se adaptar a ideias emancipatórias mais amplas para os contextos específicos de ensino” (KINCHELOE, 1997, p. 228).

Assim, para alguns especialistas da educação, o melhor espaço para ocorrer a formação continuada é a própria escola, pois:

No exercício da profissão, cumpre-se fazer a formação nos seus próprios lugares e tempos; no caso do educador, o tempo-espaço mais específico da sala de aula e da escola. Este é o mundo de referência de todo o processo formativo. Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, tudo se deve organizar e conduzir em função do ensino-aprendizagem mediado pela docência e pela escola (MARQUES, 2000, p. 206).

Gadotti (2011) afirma que mais recentemente está surgindo uma abordagem ou um modelo de formação continuada centrado na escola, nas práticas

pedagógicas do professor e nos problemas enfrentados por ele em sala de aula. Daí a formação deve se basear no diálogo entre os pares, na coletividade e no projeto político pedagógico da escola.

Quando os professores reelaboram os seus saberes, adquiridos na formação inicial, interligando-os com as experiências das práticas docentes, a formação pode ser entendida como autoformação. E nesse processo de vivenciar a teoria da formação inicial e a prática do cotidiano escolar de uma forma dialética o professor pode criar com seus pares, coletivamente, a construção de novos saberes. A formação deve ser pensada como um projeto único globalizando a formação inicial e a formação continuada, envolvendo autoformação dos professores e a reelaboração contínua de novos saberes partindo da vivência prática e as experiências obtidas do espaço escolar. (PIMENTA, 2000).

Segundo Silva (2007), a tendência crítico-reflexiva compreende a formação continuada como sendo algo que deva acontecer de forma contínua e permanente durante toda a vida profissional do docente. Desta forma, a formação inicial e a continuada devem estar articuladas, em que a inicial faz parte do primeiro período de aprendizagem da profissão docente em instituições formadoras e a continuada é o período correspondente ao aprendizado dos docentes em exercício dentro e fora das escolas.

Todavia, um modelo para implantar a formação continuada dentro do espaço escolar precisa ter como base a valorização das habilidades de investigação em relação ao processo de ensino. Segundo esse modelo, a formação é bem mais que uma atividade prática na qual os professores exercem atividades previamente determinadas (FREITAS A., 2007a). Ela deve ser, mormente, uma ação que seja capaz de auxiliar no desenvolvimento da formação uma consciência crítica e política do professor, fazendo-o refletir sobre a própria prática pedagógica e sobre os problemas enfrentados em sala de aula.

O sucesso das propostas de formação continuada está intimamente atrelado com essa repercussão nas atividades da escola. Nesse sentido, a metodologia da formação continuada é concebida como elemento vital na organização de situações didáticas que possibilitem uma relação com a construção de competências profissionais. Isso significa trazer a atuação profissional do professor para o eixo das práticas formativas. [...] Apesar das poucas pesquisas nessa direção, sabe-se, entretanto, que a aprendizagem dos professores mobiliza,

simultaneamente, suas características pessoais, bem como sua experiência de vida e profissional (FREITAS A., 2007a, p. 27).

O modelo acima apresentado pretende promover a democratização e autonomia das escolas, rompendo com a passividade dos professores e proporcionando-lhes um meio para serem autônomos dentro da profissão. Sendo assim, os programas de formação organizados sob a visão do trabalho reflexivo e ancorado na pesquisa buscam uma compreensão política e pedagógica da profissão docente (FREITAS A., 2007a). Portanto, a formação do professor não pode estar desvinculada de um contexto social e histórico.

Desse ponto de vista, os programas de formação continuada deveriam ser considerados como estratégia ativa de desenvolvimento, tanto da “imaginação pedagógica” quanto da consciência autorreflexiva social e crítica dos professores. Os conceitos de reflexão e de “ensino reflexivo” são apontados como o eixo fundamental da formação. A intenção, nesse caso, é construir uma “epistemologia da prática”, centrada no saber e na “reflexão” produzida pelo professor ao se defrontar com situações de incerteza e conflito vividas, cotidianamente, por meio da análise de sua própria prática (FREITAS A., 2007a, p. 21, grifos do autor).

Contudo, é mister salientar que a formação continuada do professor deve ser administrada por ele mesmo, mas para tanto alguns entraves devem ser vencidos. Perrenoud (2000) argumenta que saber administrar a própria formação é um ponto central para que ela aconteça de forma realmente eficiente. É evidente que o principal personagem da formação continuada é o próprio professor, mas sem ajuda, sem um acompanhamento e sem os meios necessários não é possível se manter atualizado e ter uma formação permanente.

Os professores podem aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz, refletindo e debatendo sobre a reconstrução da política educacional como transformadora da prática social. Para tanto, a investigação-ação pode ser utilizada como meio para que o professor possa ampliar seu conhecimento profissional, formando um elo entre o discurso e a prática na busca de soluções de problemas. Por intermédio desse processo, o professor pode transformar a prática não reflexiva em *práxis*, ou seja, aliar teoria e prática no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A articulação entre pesquisa e formação

docente, seja ela inicial ou continuada, possibilita a produção de conhecimento através da própria prática pedagógica (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2001).

Esses modelos, acima apresentados, trazem consigo uma nova vertente para a formação continuada dos professores, pois essa não pode ser entendida como um “remendo” que visa sanar os problemas deixados por uma formação inicial falha, como também não pode ser um “treinamento” que visa dar a receita para solucionar os problemas da educação, visto que a educação não é algo estático e homogêneo. Nesse sentido, Marques (2000) comenta que a formação continuada tem um sentido amplo que ultrapassa a correção de falhas da formação formal, o atender de novas vertentes da profissão ou para atender as novas demandas do campo. A mudança que visa a uma melhoria na qualidade da educação passa necessariamente por uma formação continuada do professor. Formação essa também efetivada com qualidade, diversidade e, principalmente tendo o professor como sujeito ativo em todo o processo dessa formação.

2.2 Fundamentação legal da formação continuada dos professores

A formação continuada é uma questão hodierna, sendo mais discutida a partir dos anos 1980 e difundida mais intensamente em uns Estados do que em outros (BRASIL, 2002).

Segundo Gadotti (2011), a formação continuada no exercício da função é um direito. Porém, para que seja efetivado esse direito seria imprescindível o cumprimento de algumas condições, dentre elas: o direito a pelo menos quatro horas semanais de estudo, participar de cursos sequenciais na área da formação, ter acesso a bibliografias atualizadas, sistematizar a prática pedagógica, participar de congressos e ter a oportunidade de publicar seus trabalhos.

Como podemos notar, as condições para a efetivação do direito à formação continuada, na visão de Gadotti (2011), não seriam tão difíceis de serem postas em prática, mesmo porque a legislação vigente no país já garante esse direito como poderemos observar a seguir.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, muitas políticas públicas educacionais foram implantadas na tentativa de melhorar a qualidade do ensino no Brasil. Dentre elas algumas destinadas à formação continuada atendendo ao

disposto nos parágrafos 1º e 2º do art. 62, parágrafo único do art. 62A e no art. 63, III da Lei nº 9.394/96:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

[...]

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

No mesmo sentido, o caput do art. 3º, o inciso III do mesmo artigo e o parágrafo 4º do art. 66 da Lei nº 680/2012 do Estado de Rondônia que dispõe sobre o plano de carreira, cargos e remuneração dos profissionais da educação básica normatizam que:

São princípios fundamentais da valorização da carreira dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual:

III - a formação continuada, permanente e específica, com a garantia de condições de trabalho e produção científica.

[...]

§ 4º. A jornada de 40 (quarenta) horas semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em função docente, inclui 27 (vinte e sete) horas em atividade docente, 05 (cinco) horas de planejamento na escola e 08 (oito) horas destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes (RONDÔNIA, 2012).

Também em janeiro de 2009, foi promulgado o Decreto nº 6.755 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, dentre outras ações a formação continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Esse Decreto também dispunha sobre a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, considerando a formação continuada como um componente essencial

para a profissionalização do professor, devendo essa fazer parte do cotidiano da escola e levar em consideração os diferentes saberes e a experiência do professor (BRASIL, 2009). Os incisos III, IV e V do artigo 3º do Decreto nº 6.755/2009 preceitua como um dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (BRASIL, 2009).

Cabe neste momento salientar que, em contraposição com o normatizado no inciso V do artigo 3º do Decreto nº 6.755/2009, o Plano de carreira, cargos e remuneração dos profissionais da educação básica do estado de Rondônia não promove, como deveria, a valorização do docente em relação a formação continuada como requisito de motivação a progressão na carreira, visto que, o art. 77 da Lei nº 680/2012 do Estado de Rondônia, que dispõe sobre as gratificações que podem ser concedidas aos profissionais da educação, somente assegura incentivo financeiro no caso de formação em nível de pós-graduação em *lato* ou *stricto sensu* não prevendo nenhum outro tipo de incentivo financeiro para qualquer outro tipo de formação continuada. Não que a formação continuada deve estar imprescindivelmente ligada a um incentivo financeiro, mas a falta desse pode tornar-se um desincentivo para o professor, principalmente, se esse já receber um salário baixo conciliado com jornadas dupla de trabalho.

O Plano Nacional de Educação (PNE) implantado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que vigorou no período de 2001 a 2010, estabelecia em suas diretrizes no capítulo IV intitulado - Magistério da Educação Básica, seção 10 - Formação dos Professores e Valorização do Magistério que a valorização do magistério implica, dentro outros requisitos, na criação de um sistema de educação continuada que dê ao professor a condição de permanente crescimento de seu domínio sobre a cultura letrada, jornada de trabalho em que dispunha de um tempo necessário para cumprir as atividades complementares de sala de aula e um salário

condigno e equivalente a outras profissões que exigem formação do mesmo nível. Ainda segunda as diretrizes do PNE 2001, devido ao avanço científico e tecnológico e conseqüentemente uma maior exigência no nível de conhecimento dos profissionais que atuam no mercado de trabalho, a formação continuada assume uma importância particular nesse processo (BRASIL, 2001). Deste modo, o Plano dá uma atenção especial para a formação permanente para profissionais da educação que estão em serviço.

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (BRASIL, 2001, p. 60).

Também o PNE implantado pela Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014 ressalta na meta 16 que a formação continuada deve ser garantida a todos os profissionais da educação básica, levando em consideração a área de atuação e demandas dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Como pode ser observado, a formação continuada torna-se um direito do professor, devendo este, ser promovido e garantido pelo estado.

Os referenciais para formação de professores apontam que a organização e promoção da formação continuada é primordialmente papel das secretarias de educação, pois são elas que podem acompanhar de forma sistemática o desenvolvimento de diretrizes, eventos e programas de formação continuada (BRASIL, 2002).

A formação continuada:

É necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualização, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 2002, p. 70).

Mesmo sendo um direito garantido por leis federais, estaduais e municipais, a formação continuada ainda não é uma prática comum para grande parte dos professores brasileiros. “Alguns municípios têm legislado garantindo o direito à formação continuada de professores, mas, na prática, a oferta e a qualidade da mesma não satisfazem nas diversas partes relacionadas” (PRADA, 2007, p. 111).

Desta feita, a efetivação da formação continuada ainda é um processo complexo e todo processo complexo demanda certo tempo para a consolidação. Para tanto, “é necessário que as rotinas institucionais estejam organizadas para fazer uso dele adequadamente, já que é um direito trabalhista, uma necessidade pedagógica e uma situação educativa complexa” (PRADA, 2007, p.120).

Segundo o que preceitua os referenciais para formação de professores, a formação continuada dos professores deve ser realizada dentro da escola onde os professores trabalham sendo organizadas pelas secretarias de educação e outras instituições formadoras. Também é possível envolver equipes de formação de uma ou mais escola (BRASIL, 2002). Entretanto, é preciso garantir tempo e espaço disponíveis dentro da rotina escolar para que os professores possam participar da formação.

A legislação garante o direito à formação continuada dos professores e outros documentos oficiais como: referenciais, parâmetros e resoluções disciplinam o modo pelo qual essas formações deveriam acontecer. Todavia, como já citado, esse direito não está sendo exercido em sua plenitude pelos professores nas escolas públicas brasileiras, porque para tanto, políticas públicas voltadas à formação continuada devem ser implantadas visando a efetivação desses direitos.

2.3 Políticas públicas para a formação continuada dos professores

Atualmente, as atitudes, representações e motivação tornam-se fatores preponderantes na implementação de mudanças na educação, tanto nas mudanças referentes à prática educativa como nas mudanças referentes à melhoria da qualidade da educação. Ao se entender o professor como um dos protagonistas desse processo, as atenções se voltam aos projetos da formação continuada em que o processo visa replicar os desafios da construção da identidade profissional do professor e a melhoria da educação (GATTI; BARRETO, 2009).

A preocupação com a qualidade da educação não é algo aleatório. Remonta da década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros. E tem se feito mais constante nos últimos trinta anos devido ao crescimento acelerado do número de matrículas em todos os níveis de ensino. Esse aumento da clientela também trouxe consigo alguns problemas tais como: a falta de profissionais qualificados para atuarem na educação, uma proporção elevada de alunos que apresentam distorção de idade/série, elevado número de evasão escolar e reprovação e consequentemente a queda na qualidade da educação. Entretanto, não é possível falar em melhoria da qualidade da educação sem falar em formação continuada dos professores. E essa deve estar vinculada à política de melhoria da qualidade da educação, pois sem ter profissionais bem formados e conscientes de seu papel no processo de ensino e aprendizagem não será possível mudar o quadro atual em que se encontra a educação (FREITAS A., 2007b).

Para tanto, conforme preceituam as diretrizes para Formação dos Professores e Valorização do Magistério instituídas no PNE (Lei nº 10.172/2001), implantar políticas públicas de formação inicial e continuada é uma condição necessária e essencial para se obter um avanço científico e tecnológico tendo em vista que a produção de conhecimento para se alcançar esse desenvolvimento, depende de um certo nível e qualidade da formação desses profissionais (BRASIL, 2001). Dessa forma, percebe-se a importância em se criar políticas públicas destinadas à criação e efetivação da formação continuada em nosso país.

Nos últimos anos, a educação continuada vem sendo colocada no cenário mundial como um aprofundamento na formação docente, e no Brasil isso não é diferente. Segundo Gatti (2008, p. 58):

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

Os problemas da educação brasileira, a falta de formação adequada e qualificada de muitos profissionais da educação constatadas por meio de várias pesquisas realizadas nas últimas décadas indicam que os cursos de formação

básica de professores não vêm proporcionando aos professores uma formação adequada para enfrentarem o mercado de trabalho. Assim, muitas das políticas públicas voltadas para a formação continuada foram inspiradas em programas compensatórios na busca de suprir as deficiências deixadas pela má formação inicial contradizendo o proposto nas discussões internacionais que tratam a formação continuada como meio de propiciar aos profissionais da educação o aprimoramento dos conhecimentos, atualização e inovações nas áreas de atuação (GATTI, 2008).

No Brasil, nos últimos anos, vem ocorrendo um aumento no número de professores que participam de programas de formação continuada, mas o acesso a esses programas é mais comum na rede municipal, já na rede estadual o percentual de professores que participam desses programas está mais concentrado para aqueles que atuam no Ensino Fundamental tendo em vista, segundo Souza e Gouveia (2011), o fato de haver um menor número de programas destinados ao Ensino Médio. Desse modo, cabe ao poder público fomentar políticas públicas de formação continuada destinadas ao Ensino Médio.

Relatamos algumas dessas políticas que foram criadas para atender a educação básica e consequentemente o Ensino Médio.

Em 1998 foi publicado pelo Ministério de Educação (MEC) os Referenciais para Formação de Professores com o intuito de profissionalizar o professor por meio do desenvolvimento das competências teóricas, políticas e sociais. E em 1999, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi criado pelo MEC que se tratava de uma política de escolarização e tinha como objetivo a formação de professores que já atuavam, mas que não tinham a titulação adequada para o cargo que exerciam. Desse modo, esse programa visava oferecer um complemento para a formação dos professores (GATTI, 2008).

Logo após a publicação dos Referenciais para Formação de Professores, o MEC, em 2004, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, integrando centros de pesquisa de várias universidades. Essa Rede foi criada devido ao crescimento do interesse dos professores pela formação continuada e pela constatação de que a formação que vinha sendo oferecida não atendia as necessidades dos professores e era por vezes superficial (GATTI; BARRETO, 2009).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica busca integrar e estabelecer parcerias para promoção da formação de

professores. Vinculados a Rede, o MEC criou o GESTAR I e II (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar I e II), que visavam oferecer formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores do Ensino Fundamental. O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, que é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental; o ProInfo (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional), que é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar; o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), que é um programa que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica.

Na última década, o tema da formação foi alçado à condição de prioridade estratégica nas propostas de reforma educacional e melhoria da qualidade do ensino. A formação passa a ser percebida como meio instrumental para pôr em prática as mudanças planejadas. A formação se converte em uma espécie de panaceia capaz de resolver todos os problemas da educação, ocultando seus limites internos (FREITAS A., 2007b, p. 43).

Há que se destacar um avanço da formação continuada nos últimos anos, mas o que se produz de teoria e empirismo é algo ainda muito aquém do necessário e os resultados também vêm refletindo de forma bastante modesta no que diz respeito à elevação do nível de qualidade do desempenho dos educandos (GATTI; BARRETO, 2009).

Segundo Nóvoa (2011), há um consenso em relação às medidas que devem ser tomadas para assegurar a qualidade da formação dos docentes e o bom desenvolvimento da vida profissional, sendo articulada a formação inicial com a prática pedagógica durante toda a vida profissional, a valorização do professor reflexivo, do trabalho em equipe e da pesquisa dentro e fora da escola. E isso não está somente submetido às palavras, mas também a fatos, pois existem políticas públicas dentro dessa linha de pensamento. “A profissionalização não avançará se não for deliberadamente estimulada por políticas concentradas que digam respeito à formação dos professores” (PERRENOUD, 2000, p. 178).

O reconhecimento de que o professor exerce uma atividade profissional, de natureza pública, implica a percepção de que o desenvolvimento profissional permanente constitui uma necessidade intrínseca a sua atuação, ou seja, é, simultaneamente, um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar. Nessa direção, várias estratégias de ação precisam ser projetadas com a finalidade específica de desenvolver novos rumos para a formação continuada (FREITAS A., 2007a, p. 18).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pacto) regulamentado pela portaria ministerial nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 é um programa do governo federal destinado à formação continuada dos professores e coordenadores que atuam no Ensino Médio. Por meio desse Pacto, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distritais de educação assumem o compromisso “de promover a valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público” (BRASIL, 2013, p. 1).

Segundo o disposto na portaria que regulamenta o Pacto, a formação continuada dos professores se desenvolverá por meio de cursos de aperfeiçoamento ou extensão que serão promovidos pelas instituições de ensino superior públicas que se aderiram ao Pacto. A portaria também prevê o pagamento de bolsas para os coordenadores, supervisores, formadores e orientadores do Pacto, como também para os professores participantes do programa. As bolsas serão pagas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Esse programa de formação continuada prevê duzentas horas anuais de curso de formação para os professores do Ensino Médio, incluindo todas as atividades (BRASIL, 2013).

No Estado de Rondônia, programas como Proformação, Gestar I e II, Pró-Letramento, ProInfo, PARFOR e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio já foram implantados. Alguns programas como Proformação e PARFOR voltados à escolarização de professores e outros como Pró-Letramento e Gestar I e II voltados à formação continuada dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Já o ProInfo foi voltado a todos os professores da educação básica.

Há que se ressaltar que, política pública de formação continuada especificamente para o Ensino Médio, temos atualmente o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Esse programa iniciou-se, efetivamente, com as formações dos coordenadores, supervisores e formadores que atuarão na formação dos professores e coordenadores pedagógicos. Após essa formação, e agora está

sendo realizada a formação dos professores e coordenadores, primeiro com estudos em áreas gerais da educação, já realizados em 2014, e depois, na segunda fase do programa estão sendo realizados estudos nas áreas específicas de conhecimento.

Outra iniciativa do poder público voltada a formação docente no estado de Rondônia foi a elaboração do Regimento interno do fórum permanente de apoio à formação docente do estado de Rondônia em junho de 2010, que vem atender o estabelecido no art. 4º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (RONDÔNIA, 2010).

Esse regimento dispõe em seu art. 2º e incisos de I a III que:

São atribuições do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Rondônia:

I. Elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009;

II. Articular ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada, promovidas pelos membros do Fórum;

III. Coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas que ocorram em regime de colaboração (RONDÔNIA, 2010).

Atendendo a esse dispositivo, em 17 de junho de 2013 foi registrado em ata da décima primeira reunião Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Rondônia (anexo III), a criação das comissões responsáveis de encaminhar a construção do plano de formação docente do estado de Rondônia (RONDÔNIA, 2013). E esse plano vem sendo estruturado desde então.

Também existe na Gerência de Ensino da Secretária Estadual de Educação do Estado de Rondônia uma equipe que tem a responsabilidade de fomentar, organizar e planejar a formação continuada nas escolas da rede estadual de ensino. Segundo informações contidas no site oficial da Secretária Estadual de Educação do Estado de Rondônia, a coordenadoria de formação continuada da Gerência de Ensino tem realizado ações de formação continuada em alguns municípios no estado, oferecendo cursos, oficinas e seminários que têm a participação de supervisores, orientadores e professores do Ensino Fundamental e Médio⁴.

É preciso assegurar que essa formação chegue a todas as escolas da rede estadual, não apenas a alguns municípios, e que considere a trajetória profissional

⁴ Fonte: Portal do Governo do Estado de Rondônia. SEDUC. Disponível em: <http://www.rondonia.ro.gov.br/2015/04/53250/>. Acesso em: 12 abr. 2015.

do professor, como também, a realidade da escola na qual estão inseridas, pois caso contrário os cursos poderão não surtir o efeito desejado, pois “uma política de formação de professores exige que sejam tratadas, igualmente, as bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica” (FREITAS H., 2007, p.1221).

Ao que se vê até o momento, como afirma Gatti e Barreto (2009, p. 200):

Parece que estamos iniciando um novo passo na questão da formação continuada, com o poder público, através de seus diversos órgãos, colocando um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do credenciamento institucional.

Entretanto, Gatti e Barreto (2009) também alertam para as limitações de alguns dos programas de formação continuada que vêm sendo desenvolvidos a nível nacional e em alguns estados e municípios por estarem centralizados somente em aspectos cognitivos individuais. Segundo as autoras, esses programas não consideram os saberes experienciais dos professores e ignoram o fato de que os professores são seres que vivem imersos em relações grupais em que atitudes, valores e senso crítico influenciam em suas opções pessoais e grupais. Deste modo, é preciso compreender que programas “de formação de professores que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 231).

Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, não está separada de um projeto. Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. [...] O novo profissional da educação precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra o quê, contra quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados (GADOTTI, 2011, p. 56 e 68).

A formação continuada dos professores, em muitas escolas públicas brasileiras, não vem acontecendo como deveria. Nesse sentido, muitos teóricos da

educação expõem suas posições em relação aos cursos de formação continuada oferecido aos professores nas escolas públicas.

Segundo Pacífico e Gentilini (2013, p. 971):

A formação continuada será melhor quando for de fato continuada, ou seja, quando possibilitar ao/à docente, ao passo em que estuda relacionar e refletir sobre o trabalho que desenvolve, com a possibilidade de melhorá-lo, alterá-lo, modificá-lo qualitativamente [...]. Os cursos pontuais que geralmente são desenvolvidos fora da escola e/ou na própria escola não são um mal em si, mas não dão conta da problemática cotidiana e nem da reflexão sobre a prática. Eles precisam ser revistos em sua proposta teórico-metodológica.

Já Freitas, H. (2007), diz que devido as condições precárias para o trabalho pedagógico na escola pública, se faz necessário investimentos na profissionalização e na formação continuada de professores, visto que as demandas da sociedade contemporâneas são pautadas principalmente no conhecimento científico e tecnológico. Desta feita, o professor precisa estar em constante formação para poder atuar com essas novas demandas.

Nóvoa (2001), afirma que muitos programas destinados à formação continuada estão se mostrando ineficazes, pois têm complicado o cotidiano do professor que por si só já vem sendo muito exigido. A falta ou o excesso de cursos de formação não é a solução. A solução possível é a valorização do professor e o trabalho coletivo que seja fulcro de práticas pedagógicas e diálogo profissional.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos (PIMENTA, 2000, p. 16).

Imbernón (2009) assevera que a maioria das formações continuadas que são oferecidas para os professores atualmente são formações sem inovação e se caracterizam como formações de transmissão de conhecimento, às vezes descontextualizadas, não levam em consideração os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula e são direcionadas para um público homogêneo como se todos os professores fossem iguais e tivessem os mesmos problemas.

Para Haguette (1991), outro problema que afeta a desvalorização dos professores e consequentemente o desejo de fazer uma formação é o ver a educação como vocação, pois isso pode ser um artifício do próprio sistema que ao perceber a falência do sistema educacional, onde a falta de professores torna-se constante, salários baixos e a qualidades de ensino despencando nas avaliações externas, esse é um meio pelo qual se pode convencer o docente a continuar seu trabalho pura e simplesmente por vocação e amor a profissão. Feldmann (2009, p. 77) analisando a formação dos professores traz a afirmação que “o processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas”.

É preciso compreender que a formação é algo essencial para o exercício da docência, mas que esta não é uma tarefa solitária e nem pode ser imposta. “A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como obrigação ou constrangimento” (NÓVOA, 2011, p. 23). O professor precisa ter as condições necessárias para que possa se atualizar, participar de cursos de formação e para se manter em formação permanente.

A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude. Por esse motivo, uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país (FREITAS H., 2007, p.1221)

Cabe ressaltar que a formação continuada de qualidade implica em mudanças significativas em diversos setores da educação a começar pela escola, gestores, professores até chegar em todo sistema de ensino. Porém, mudanças significativas na educação requerem investimentos financeiros governamentais e mudança na postura de todos que fazem parte do contexto educacional. Não se muda a educação se aqueles que estão diretamente inseridos nesse processo não quiserem ou não fizerem parte dessas mudanças.

2.4 Desafios para a efetivação da formação continuada dos professores

Ser professor hoje não é nem mais fácil e nem mais difícil que há alguns anos. Hoje é apenas diferente, pois com a velocidade com que ocorrem as transformações o professor teve que se adaptar, ou tem que se adaptar, para que o objetivo principal de sua profissão, ou seja, a tarefa de educar possa ser desenvolvida. Mas com as constantes mudanças e quantidade de informações à disposição no meio social o professor precisa também estar em constante formação para poder cumprir com o que exige a profissão, tendo em vista que o professor deve ser o agente capaz de transformar a informação em conhecimento e em consciência crítica (GADOTTI, 2011).

Segundo Imbernón (2011, p. 37), “nas próximas décadas, a profissão docente deverá desenvolver-se em uma sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento”.

Os professores protestam por serem ouvidos, por participarem do processo educativo como sujeitos ativos, por serem valorizados pelo seu trabalho, por poderem ter uma formação continuada adequada e condizente como a realidade e por reconstruir sua identidade.

Os professores clamam por muito mais. Querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho em que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232).

Pesquisas realizada a pedido do poder público, segundo informações de Gatti e Barreto (2009), apontam como grandes desafios da formação continuada a fragmentação dos estudos ou programas de formação oferecidos e a grande rotatividade de gestores pedagógicos, administrativos e professores. Já os professores indicam que os grandes problemas para a efetivação de uma formação continuada que surta resultados são: a pouca sintonia entre a formação continuada e as reais necessidades as quais são submetidos, a não participação dos

professores nas decisões, falta de acompanhamento sistematizado da prática pedagógica, descontinuidade de políticas públicas direcionadas a formação continuada, baixos salários que levam a uma dupla carga horária. Outro problema detectado em pesquisas sobre a formação continuada é a imposição de curso aos professores sem que os mesmos sejam consultados sobre as reais necessidades e por vezes essa imposição provoca uma rejeição dos programas por parte dos professores.

Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

O professor por vezes é considerado apenas um simples executor de tarefas e não um agente ativo e pensante do processo de ensino-aprendizagem, mas o seu pensar pode se tornar limitado às possibilidades que lhes são oferecidas e ao meio no qual atua. Entretanto, ao reconhecer o professor como ser pensante do processo de ensino-aprendizagem, como alguém capaz de produzir e reproduzir saberes, se estabelece a diferença entre conhecimento e saber. Sendo o saber uma fase na constituição do conhecimento e esse conhecimento uma soma de saberes.

Desta feita, na construção dos saberes e da prática pedagógica o professor expressa o saber pedagógico, pois é na compreensão seu papel como profissional e no desempenho de seu trabalho docente que o professor tem a possibilidade de fazer a leitura da realidade e a coletivização da prática pedagógica (AZZI, 2000). Assim, na formação do profissional da educação deve considerar que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 2000, p. 28).

Estamos enchendo os professores de penduricalhos que apenas encobrem uma profissão desanimada, com horas de estudo em casa (quem acredita que um professor massacrado profissionalmente iria estudar em casa?), licenças médicas em profusão, bônus financeiro para o bom desempenho (como se não fosse obrigação profissional), licenças-prêmio como desafio do sufoco escolar, e assim por diante. Seria muito mais digno cuidar para que a profissão docente se torne o modelo das outras profissões, pois ninguém se torna

profissional sem antes passar pelas mãos de um professor (DEMO, 2012, p. 19).

Em relação às novas tecnologias, essas estão cada vez mais presentes na sociedade atual e em educação essas tecnologias devem servir como ferramentas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, mas para que as tecnologias não sejam usadas apenas como modismo se faz necessário que os professores estejam preparados para utilizá-las. E esse é um problema, pois muitos professores não tiveram na formação acesso a esse conhecimento, portanto, somente por meio de uma formação continuada é que seria possível ter acesso e esse conhecimento (KENSKI, 2003).

A formação do professor para atender as novas exigências originárias da “cultura informática” na educação precisa refletir esses mesmos aspectos. [...] O professor que deseja melhorar suas competências profissionais e metodológicas de ensino, além da própria reflexão e atualização sobre o conteúdo da matéria ensinada, precisa estar em estado permanente de aprendizagem (KENSKI, 2003, p. 88).

Segundo Gadotti (2011), a docência é uma profissão especial, diferenciada e para tanto exige também um profissional especial e diferenciado, pois é no exercício da docência que se cria o conhecimento. Portanto, é necessário que seja feita hoje uma reflexão sobre o papel do professor nesse novo contexto social e sobre quais são as novas habilidades que esse profissional deve ter para exercer a profissão, e, sobretudo refletir e analisar a formação continuada desse profissional.

Os processos de formação continuada, desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldades de formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer [...] os instrumentos de apoio necessários para a realização das mudanças esperadas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

A qualificação do professor vai além de um conjunto de técnicas e teorias, perpassa a prática e chega a uma dimensão político-pedagógica e na busca da qualidade de ensino a qualificação do professor é primordial, mas sua efetivação extrapola as questões pedagógicas e atingem as questões socioeconômicas e

políticas (AZZI, 2000). Desta feita, hoje devemos fazer tudo que for possível para estarmos em constante aprendizado. E isso é muito mais que uma “reciclagem”, “treinamento” ou cursos esporádicos de formação, como também a atualização de conhecimentos. Vivemos na sociedade do conhecimento onde aprender é uma necessidade (GADOTTI, 2011).

Imbernón (2011) entende ser um desafio à efetivação da formação continuada as seguintes situações: o predomínio da improvisação; a definição de objetivos contraditórios que ora visam à prática ora à teoria; a falta de autonomia das instituições para realizarem a formação continuada em seu espaço escolar; sobrecarga de trabalho dos professores e demais profissionais da educação; a falta de formadores bem capacitados; a formação desenvolvida em contextos personalistas e individualistas; e o fato de se ver a formação exclusivamente como meio de incentivo salarial e de promoção.

Segundo Gatti e Barreto (2009) afirmam que os professores, de forma não unânime, até apontam alguns aspectos positivos nas formações que lhes vêm sendo oferecida, mas se queixam de problemas como: formação organizada de forma descontextualizada das necessidades e dificuldades enfrentadas dentro da escola; que não participam da elaboração desses programas de formação aos quais serão submetidos; formadores que não conhecem a realidade das escolas e dos professores com os quais vão trabalhar; que não há um acompanhamento durante e muito menos após os cursos para servirem de suporte aos professores que sentem uma maior dificuldade em correlacionar a realidade da sala de aula e os programas desenvolvidos; a descontinuidade dos programas e das políticas públicas para o setor; e por fim, a falta de cumprimento da legislação vigente que assegura aos professores o direito a uma formação continuada de qualidade e em condições de acesso e permanência.

Perrenoud (2000) ressalta que quando uma formação continuada não é obrigatória são muitos os professores que as deixam de fazer. Alguns são autodidatas e buscam uma formação individual e solitária. E outros, ele acrescenta, “que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. A urgência seria fazê-los entrar no circuito da formação contínua” (PERRENOUD, 2000, p. 163).

Haguet (1991) quando discute o trabalho docente aponta que ele pode ser compreendido como bico, vocação ou profissão. Nesse sentido, argumenta que se a

educação for encarada como bico as consequências serão a falta de qualidade na educação oferecida, pois o professor que vê a educação como bico não tem tempo para se dedicar ao seu trabalho como deveria. O autor ainda considera que muitas vezes é o próprio sistema que força o professor fazer da educação um bico quando remunera o professor com salários baixíssimos causando desmotivação, desvalorização e insegurança em relação à profissão.

Nesta mesma linha Libâneo (2001, p. 17-18) assevera que:

É visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixo *status* social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo etc.

Pesquisas realizadas nos anos 2000, apontam para uma desvalorização dos professores e essa perda de *status* social está impregnada na opinião de diversos segmentos da sociedade. A profissão professor virou “chacota”, ligando a profissão a sofrendores mal remunerados, o que infelizmente não é muito diferente da realidade vivida pela maioria dos docentes no Brasil (GATTI; BARRETO, 2009).

Já Gadotti (2011) afirma que os problemas relativos à remuneração, condições precárias de trabalho, formação e qualificação do professor são questões históricas no Brasil. E a qualificação ou preparação do professor também depende do compromisso político-social do professor, em que essa dialética entre o campo técnico e o campo político é o que pode definir a identidade do professor.

No Brasil o professor é desvalorizado. [...] Talvez esteja aí a chave para entender a **crise** que vivemos: perdemos o **sentido** do que fazemos, lutamos por salários e melhores condições de trabalho sem esclarecer à sociedade sobre a finalidade de nossa profissão, sem justificar porque estamos lutando (GADOTTI, 2011, p. 19 e 21, grifos do autor).

É claro que esses não são os únicos desafios. É válido salientar que também a falta de incentivo financeiro para o professor para fazer uma formação continuada, como ocorre em grande parte do Brasil, também poder ser um motivo de desencanto e desvalorização do profissional da educação.

Segundo Libâneo (2010) a desvalorização do professor é algo real. Então é preciso refletir sobre esse problema e fomentar a mudança de postura dos professores, dos governantes e da sociedade como um todo.

Percebe-se que há uma necessidade em fomentar a profissionalização do professor no Brasil, mas isso esbarra na desvalorização do profissional da educação devido aos baixos salários, formação deficiente, falta de incentivo na carreira docente e precariedade nas condições de trabalho implicando num desestímulo em relação à profissão e consequentemente sendo um empecilho para a melhoria da qualidade da educação. Portanto, a desvalorização do profissional na educação retira do professor seu *status* social e compromete seu papel perante a escola e a sociedade (LIBÂNEO, 2010).

É preciso compreender a importância do aprender. Segundo Nóvoa (2001, p. 12), “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, ou seja, a escola é o lugar ideal para efetivação da formação continuada.

A pesquisa-ação pode ser uma forma de articulação da formação continuada no espaço escolar, pois ao desenvolver a pesquisa-ação o docente deve fazer uma análise dos problemas enfrentados, formular possíveis soluções, refletir sobre a prática pedagógica diante de tais problemas e buscar as metodologias adequadas para elucidar o problema. Ao fazer esse processo de pesquisa-ação, o professor estará ampliando os conhecimentos e consequentemente estará dando continuidade à sua formação (ANDRÉ, 2001).

Na busca da reflexão entre a prática e a teoria, Imbernón (2011) assevera que a troca de experiências entre os professores pode ser o caminho e também como a troca de experiências faz com que um professor aprenda com o outro e isso os leva a resolução de problemas comuns a todos. Todavia, não se pode afirmar que a prática reflexiva é um simples saber analisar. Ela é certamente algo mais intenso, capaz de desenvolver no professor a capacidade de encontrar o caminho entre a satisfação pessoal e profissional e os dilemas enfrentados no dia a dia (PERRENOUD, 2000).

Ao deixar o conforto da formação inicial, o profissional da educação se depara com o desafio de dar continuidade à formação, pois o profissional da educação não se faz somente na academia. E essa continuidade de formação muitas vezes se dá ao inverso da formação inicial onde antevêm a teoria para a construção de uma prática futura, mas agora o que antevêm é a prática que deve ser pautada na teoria antes aprendida ou em novas teorias. Para tanto, é necessária uma relação dialética

entre teoria e prática e entre prática e teoria para a construção da própria *práxis* (MARQUES, 2000).

Quando os professores reelaboram os saberes adquiridos na formação inicial interligando-os com as experiências das práticas docentes, a formação pode ser entendida como autoformação. E nesse processo de vivenciar a teoria da formação inicial e a prática do cotidiano escolar de uma forma dialética o professor pode criar com seus pares, coletivamente, à construção de novos saberes. A formação deve ser pensada como um projeto único globalizando a formação inicial e a formação continuada, envolvendo autoformação dos professores e a reelaboração contínua de novos saberes partindo da vivência prática e as experiências obtidas do espaço escolar (PIMENTA, 2000).

Para que a formação continuada seja efetivada o professor deve estar comprometido com a sua formação, pois para que a formação continuada impacte na prática pedagógica é necessário a reflexão da prática. Freire (2011, p. 40) corrobora dizendo que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Trazemos também a análise que faz Silva (2007, p. 105) sobre a reflexão sobre a prática em processos de formação continuada:

Como o objetivo da formação continuada é, principalmente, desenvolver o pensamento reflexivo, o formador deve apresentar, ou sistematizar com os professores em formação, problemas que exijam solução reflexiva. Dessa forma, o problema tem que possuir valor funcional, partindo de contextos problemáticos reais, concretos e significativos; ser motivador e desafiador; e ser formulado de maneira clara e precisa. Para melhor exposição, dividimos os dispositivos metodológicos em três grandes grupos: estudo e coletivização do saber; análise de situações didáticas; e planejamento e desenvolvimento de ações compartilhadas.

Entretanto, a formação reflexiva não pode ser encarada como uma receita mágica que tem o poder de solucionar todos os problemas e entraves que prejudicam a prática pedagógica docente. O importante é que as escolas busquem promover um ambiente capaz de materializar a reflexão coletiva e a autorreflexão. A análise do discurso e da prática devem sempre ser questionadas. A formação tem que refletir sobre a prática e não pensar pelos professores (FREITAS A., 2007a).

A escola deve ser entendida como o espaço mais apropriado para a formação continuada do professor. Deste modo, deve-se fortalecer a mesma como ambiente pedagógico onde prática e teoria se fundem produzindo o conhecimento. A sala de aula é o lugar onde surgem os problemas e a reflexão deve ser feita e se for feita uma reflexão coletiva de teorias e práticas, de conhecimentos e saberes diversos haverá uma reconstrução de saberes e uma construção de novos saberes fazendo com que se melhore o processo de ensino-aprendizagem, a prática pedagógica e o próprio saber pedagógico (MARQUES, 2000). Assim, o professor precisa compreender que necessita “[...] exercer essa autonomia e controle, muitas vezes negados pelo próprio professor, é preciso que este se sinta sujeito de seu próprio trabalho. O trabalho docente é muitas vezes descrito, mas nem sempre compreendido” (AZZI, 2000, p. 38).

A formação deve ocorrer dentro do espaço escolar, mesmo porque algumas redes de ensino justificam a falta de uma formação continuada efetiva devido ao grande número de professores que devem ser atendidos e a diversidade de áreas que devem ser trabalhadas. Desta feita, torna-se mais fácil os modelos de cursos de treinamentos que têm como base os problemas macro da educação (FREITAS A., 2007a).

Demo (2012) destaca algo fundamental da formação continuada, referindo-se a cursos longos e com certificações, que é a autonomia docente.

Quando estiver em seu exercício profissional, o professor precisa – como condição de vida e morte – de formação continuada autêntica, o que significa: estudar em cursos longos; receber semestre livre para estudar; embrenhar-se em pós-graduações crescentes; exercer autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de material didático próprio, e assim por diante (DEMO, 2012.p. 17).

Perrenoud (2000) afirma que a formação continuada aplicada fora do ambiente escolar afasta o professor de seu meio e acaba sendo mais uma escolha individual a formação comum, aplicada no espaço escolar, une o grupo, fortalece o coletivo e promove o debate. Portanto, um projeto de formação executado no espaço escolar pode reforçar uma cultura de cooperação e encontrar soluções mais rápidas para os problemas.

A formação continuada dos professores não é algo fácil, pois implica em uma intervenção complexa em que novos métodos devem ser utilizados levando em conta a dinâmica da escola, a jornada da escola e dos professores e as reais necessidades. Ao construir um plano de ação alguns detalhes precisam ser considerados, como criar uma rede de formadores e estabelecer como serão definidas as formações. Nesse sentido, a formação continuada não é um aditamento da formação inicial, mas uma ação que auxilia na resolução de problemas da escola (FREITAS A., 2007a).

Assim sendo, a lucidez profissional é senão o saber definir, se o melhor meio é a utilização dos recursos oferecidos dentro de uma determinada situação ou novos recursos advindos de leitura, pesquisas e novas informações (PERRENOUD, 2000).

A escola é um espaço de criação de conhecimento, de desenvolvimento de relações interpessoais e ao se desenvolver essas relações o professor interage com os demais professores e transforma um conhecimento individual em conhecimento coletivo. Esses estudos *in loco* escolar enriquecem os conhecimentos de todos no espaço escolar e conseqüentemente dá ao professor a oportunidade de efetivar a formação de forma contínua (FELDMANN, 2009).

Desta feita, o professor tem na escola o espaço ideal para a tomada de decisões, mas isso não significa que somente a qualificação do professor seria o único paliativo para melhoria da educação, principalmente porque há hoje uma política de desvalorização do profissional da educação, em que professores são maus pagos, carga horária extensa dentre outros problemas. Mesmo com todos esses problemas, é mais eficaz buscar a qualificação dos professores que aí estão, por meio da formação continuada, e investir na formação dos futuros professores na busca da melhoria da educação (AZZI, 2000).

A formação continuada na modalidade a distância vem crescendo muito atualmente com o intuito de dar respostas a alguns desafios no processo de formação continuada. Com a modalidade de formação a distância seria possível alcançar várias localidades que se encontram distantes dos centros onde estão as instituições formadoras especializadas. Esse tipo de formação traz em sua essência uma série de vantagens, entretanto também traz limitações, uma vez que essas podem estar distante das realidades vivenciadas nas escolas (GATTI; BARRETO, 2009).

Nóvoa (2011) observa que, os formadores que atuam nos cursos de formação são profissionais competentes, mas muitas vezes eles estão presos as formalidades das metodologias dos cursos. E um bom programa de formação é construído a partir da experiência e dos problemas enfrentados pelos professores dentro do espaço escolar e não de uma coleção de cursos criados tendo como base os macros problemas educacionais. A base para um bom programa de formação é o diálogo e a troca de experiência entre os professores.

É necessário investimento na formação continuada do professor, seja qual for o modo a ser aplicado, no intuito de garantir ao professor o aprimoramento do conhecimento científico específicos da área de formação e os conhecimentos necessários para capacitá-lo para a descoberta de novos saberes e na resolução de situações diretas e indiretas da profissão (FELDMANN, 2009). O investimento na formação continuada do professor pode não ser a solução para os problemas da educação brasileira, mas não se pode falar em educação de qualidade composta por profissionais desqualificados, maus preparados e desatualizados.

Demo (2012) acredita que é necessário reestruturar a carreira docente, para que o professor possa ter melhores condições de trabalho em que possa permanecer prestando serviço em uma só escola, com carga horária de oito horas por dia, ministrando no máximo quatro aulas e tendo o outro período do dia destinado ao planejamento das atividades escolar e estudo, pesquisas e produções.

Convém dizer que é preciso compreender a importância de se ter um profissional bem qualificado para que possa se alcançar uma educação de qualidade. Contudo, não se pode negar que uma melhor qualificação dos professores ajudará no desenvolvimento de uma melhor prática pedagógica e conseqüentemente da educação, “mas a melhoria de outros fatores (salário, estrutura, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) têm papel decisivo nesse desenvolvimento” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Todos podem contribuir para efetivar a formação continuada de professores desenvolvendo uma pedagogia cooperativa, cuidando da própria formação continuada, refletindo sobre a própria prática e trabalhando em equipe. Trabalhar usando referenciais de competência também é uma forma de se efetivar a formação e conseqüentemente a autoformação (PERRENOUD, 2000).

Kenski (2003) diz que criar uma política de pessoal dentro da escola que valorize as competências dos professores, que ofereça cursos de formação continuada e uma melhor consistência nos planos de carreira podem contribuir para a melhoria na qualidade da formação continuada do docente.

É preciso, então, que haja uma mudança de mentalidade do profissional da educação e também da sociedade no intuito de promover as mudanças necessárias para a melhoria da educação brasileira. E essa melhoria está estritamente ligada a novas habilidades que o professor deve ter para educar no mundo moderno. Mas para tanto, também é necessário que esse professor tenha condições de se atualizar e de manter uma formação permanente (GADOTTI, 2011).

Pertinente ao entendimento de Gatti e Barreto (2009) há uma expectativa de novos modelos de formação continuada que tenham por base o desenvolvimento da criticidade e da reflexão dos professores sobre as práticas pedagógicas e suas ações ao exercerem a profissão e que ao mesmo tempo possibilitem aos professores as condições necessárias para construir seus conhecimentos. Todavia, cabe ressaltar que esses modelos devem considerar a realidade escolar e o contexto em que se insere o professor para então formular o modelo de formação haja vista que os problemas enfrentados pelos professores em seu ambiente de trabalho “é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integrada do coletivo dos educadores na construção de novas alternativas de ação pedagógica” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 227).

A formação continuada dentro do espaço escolar é ainda um grande desafio para as escolas públicas do Brasil. Segundo os referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002), as escolas devem reservar tempo e espaço para que a formação continuada dos professores, mas nem sempre as escolas têm essa autonomia devido ao excesso de carga horária dos professores que na maioria dos casos trabalham com carga horária de 60 ou 65 horas semanais. A escola, nesses casos fica sem poder fazer nada, visto que os professores dobram as cargas horárias de serviço para poderem garantir um salário um pouco mais digno.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Apresento, nesta seção, os aspectos metodológicos do estudo desenvolvido evidenciando os caminhos percorridos que possibilitaram a busca às respostas das questões primordiais dessa pesquisa. Para tanto, descrevo o campo de pesquisa, a abordagem, a caracterização da pesquisa-ação e os procedimentos utilizados.

3.1 Descrição do campo da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada no município de Ouro Preto do Oeste, no estado de Rondônia. Essa escola está inserida num bairro de fácil acesso e a clientela é proveniente de quase todos os bairros da cidade e também oriundos da zona rural, pertencentes a classes socioeconômicas diversificadas. É a escola que apresenta o maior número de alunos matriculados nesse município e funciona em três turnos. Atende no período matutino alunos do ensino fundamental de 4º (quarto) ao 9º (nono) ano. No período vespertino, alunos do ensino fundamental de 6º (sexto) ao 9º (nono) ano e do Ensino Médio e no período noturno também atende alunos do Ensino Médio.

Com relação ao número de funcionários, a escola conta com uma Diretora, uma vice-diretora, duas supervisoras e duas orientadoras, sendo uma para cada etapa de ensino, uma psicopedagoga, dois coordenadores da TV Escola, dois coordenadores do laboratório de informática, uma secretária, sete auxiliares de secretária, cinco auxiliares de biblioteca, duas agentes de portaria, cinco inspetores de alunos, dois serviços gerais, nove zeladoras, seis merendeiras e trinta e dois professores.

Durante o período da pesquisa estavam matriculados nessa escola um total de 947 alunos, sendo estes 453 alunos do Ensino Fundamental matriculados no período matutino e vespertino e 494 alunos do Ensino Médio sendo 289 matriculados no período vespertino e 105 alunos matriculados no período noturno.

A escola beneficia-se dos seguintes programas: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa de Apoio Financeiro (PROAFI) e Projeto de Desenvolvimento da Escola (PDE). São projetos desenvolvidos na escola: Projeto Paz na Escola; Projeto de

Recuperação; Projeto Planejamento Escolar; Projeto Guaporé; Ensino Médio Inovador; Feira de Conhecimento; Semana da Cidadania; Concursos e Redações; Jogos Interclasses; Xadrez na Escola; Dia das Mães; Semana da Criança; Consciência Negra; Bullying; Festa Junina e Projeto Altas Habilidades.

Esta escola foi escolhida para ser o campo de pesquisa, dentre as 6 (seis) escolas da rede estadual de ensino que se localizam no município de Ouro Preto do Oeste que atendem ao Ensino Médio, por se tratar da maior escola do município em relação ao número de alunos matriculados e de funcionários lotados. A escola conta com um quadro de professores com formações bem diversificadas, tendo profissionais formados nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Pedagogia, Arte, Matemática, Geografia, História, Química, Física, Biologia e Educação Física. Exceto os pedagogos, todos os outros professores trabalham em suas áreas de formação, mas a maioria tem que complementar a carga horária com disciplinas fora das áreas de formação. Já os pedagogos atuam com as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte, Língua Inglesa, Geografia, História de Rondônia e Geografia de Rondônia por não ter professores habilitados em Filosofia e Sociologia e o número de professores habilitados em Arte, Língua Inglesa, Geografia e História lotados na escola não é suficiente para atender a quantidade de aulas dessas disciplinas. Desta forma, por decisão da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), direção da escola e aceite dos professores, coube aos pedagogos atuarem com essas disciplinas. Como se pode perceber essa escola apresenta um universo bem variado e torna o estudo mais rico por discutir formação continuada com um grupo de professores que trazem experiências e formação em diversos campos do saber.

3.2 Métodos adotados na pesquisa e caracterização da pesquisa-ação

Em termos metodológicos, o presente estudo foi desenvolvido, em relação ao objeto, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa uma vez que considera a dinâmica entre o mundo real e os sujeitos pesquisados, ou seja, há um elo indissociável entre o universo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser quantificada.

À luz do entendimento de Godoy (1995, p. 62), a pesquisa com a abordagem qualitativa valoriza “o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada”. A autora ainda ressalta que em pesquisa

qualitativa o pesquisador deve se preocupar mais com o processo do que com o produto ou resultado, visto que o produto ou resultado serão os mais fiéis possíveis quando o processo foi bem desenvolvido.

Segundo Gonzaga (2000, p. 75), “a pesquisa qualitativa é uma arte” em que o pesquisador não se vê escravo de um procedimento estático, visto que na pesquisa qualitativa ele segue procedimentos que orientam seus passos, mas isso não o escraviza. Nessa mesma linha, o autor salienta que é possível estabelecer como principais características da pesquisa de abordagem qualitativa as seguintes: a pesquisa de abordagem qualitativa é indutiva, uma vez que inicia os estudos partindo de questionamentos vagamente formulados e a partir daí formula as ações mais complexas; o pesquisador qualitativo enxerga os sujeitos e o cenário da pesquisa numa perspectiva holística, ou seja, os vê como um todo; o pesquisador qualitativo é sensível às mudanças ou efeitos que causa no sujeito ou no meio pesquisado; o pesquisador qualitativo busca compreender o sujeito dentro do próprio contexto social; o pesquisador qualitativo procura afastar ou suspender suas perspectivas, crenças e preconceitos, como se fosse a primeira experiência com o objeto em estudo e o pesquisador qualitativo busca um estreito ajuste entre o que pesquisa, o que colhe, o que se diz e o que se faz (GONZAGA, 2000).

Algumas das características citadas acima se fizeram fortemente presentes durante o processo de desenvolvimento desta pesquisa: o pesquisador qualitativo enxerga os sujeitos e o cenário da pesquisa numa perspectiva holística; o pesquisador ser sensível às mudanças ou efeitos que causa no sujeitos ou no meio pesquisado; o pesquisador que busca compreender o sujeito dentro de seu contexto social; o pesquisador que procura afastar ou suspender suas perspectivas, crenças e preconceitos, para poder realizar o estudo como se fosse a primeira experiência com o objeto e, principalmente, o pesquisador que busca um estreito ajuste entre o que pesquisa, o que colhe, o que se diz e o que se faz. Destarte, a abordagem qualitativa foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa por acharmos ser a que melhor contemplava na busca de se alcançar os objetivos antes propostos.

Outra característica metodológica do estudo foi o de pesquisa-ação, haja vista que dentro desse tipo de pesquisa, como afirma Pimenta:

Tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em

um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo, ou seja, situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (2005, p. 523, grifos do autor).

Desta forma, em consonância com a abordagem qualitativa, a pesquisa-ação foi escolhida visando atender ao objetivo do estudo. Ainda caracterizamos o estudo como descritivo em que a pesquisadora tende a considerar os dados retirados da realidade empírica e apresentá-los como passo inicial para a análise e proposições (SILVA, 2005).

A melhor forma de se chegar a resultados é por meio de pesquisa participativa-colaborativa em que os sujeitos pesquisados são sujeitos ativos na construção e desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, por meio da pesquisa-ação foi possível inserir os sujeitos pesquisados e a pesquisadora no núcleo da problemática, já que durante as entrevistas e encontros para discussão todos opinavam e auxiliavam na elaboração e reelaboração das discussões e ações desenvolvidas. Nesse tipo de pesquisa cada um desempenha um papel significativo na busca da resolução do problema e é caracterizada pela intervenção do pesquisador no sistema pesquisado e pela colaboração dos sujeitos envolvidos na pesquisa (PIMENTA, 2005).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. (ENGEL, 2000, p. 2, grifos do autor).

Para Engel (2000), a pesquisa-ação tem como principais características: que o processo de pesquisa deve gerar aprendizagem para todos os que dela participam

e não há separação entre sujeito e objeto; que os sujeitos possam ser capazes de aprender com a pesquisa e modifiquem a situação-problemas apresentada; na educação o objeto de pesquisa são as ações humanas; é situacional; é auto-avaliativa; e é cíclica em que o final de cada fase serve de subsídio para aprimorar os resultados das próximas fases.

Thiollent (1994), preceitua que o objetivo da pesquisa-ação é o de resolver ou, ao menos apontar e esclarecer a problemática que foi observada e intervencionada. Desse modo, com a pesquisa-ação é possível aumentar o conhecimento do pesquisador e dos pesquisados, construir novos conhecimentos, atualizar-se e produzir mudanças.

As duas principais características da pesquisa-ação estiveram presentes no processo de desenvolvimento da pesquisa: a intervenção do pesquisador no sistema pesquisado e a colaboração dos sujeitos participantes da pesquisa (PIMENTA, 2005). Destarte, concluímos que esse trabalho trata-se de uma pesquisa-ação, visto que é uma pesquisa qualitativa, promoveu uma reflexão sobre a prática, envolveu os professores e demais participantes na pesquisa e buscou de forma coletiva e colaborativa possíveis soluções para a problemática que o estudo buscava resolver.

Mesmo tratando-se de uma pesquisa-ação, alguns instrumentos de coleta de dados foram importantes para a apreensão da realidade investigada assim como para a análise das questões levantadas, baseando-se na experiência dos sujeitos. Tais instrumentos foram a pesquisa bibliográfica, o questionário, a entrevista, o diário de campo e encontros para discussão. Os instrumentos de coleta possibilitaram um maior aprofundamento do fenômeno em tese, inserindo a pesquisadora no cerne no lugar em que ele ocorre, visando descrever o ponto de vista dos sujeitos nela inseridos, onde pesquisadora e pesquisado possam investigar juntos a raiz dos problemas e partindo dessa descoberta, construir novos conhecimentos propondo soluções para os problemas encontrados (THIOLLENT, 1994).

Trazemos a reflexão de Gil (1999, p. 32), para enfatizar a necessidade, na pesquisa-ação, de compreender a realidade, ou, do contrário, nela não será possível intervir. Igualmente, estudar a realidade escolar significa pensar a partir da dialética, pois a mesma,

[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser enfrentados quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. Por outro lado a dialética privilegia as mudanças qualitativas.

A pesquisa-ação proporciona essa intervenção numa realidade social. Marconi e Lakatos (2010, p. 83) afirmam que na “dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em via de se transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”.

Deste modo, a pesquisa se desenvolveu levando em consideração o contexto político, econômico, cultural e social do meio no qual foi realizada para que assim fosse possível analisar os dados dentro de um contexto vivenciado pelos participantes do estudo.

3.3 Caracterização dos sujeitos e instrumentos de coleta de dados e intervenção

Neste item apresento as informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados na apreensão da realidade concreta.

3.3.1 Caracterização dos sujeitos

A pesquisa, como já mencionado, foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO. A escolha do objeto de estudo se deu após conversas informais com os professores e com a equipe pedagógica da escola, onde foi constatado que um dos grandes problemas enfrentados pelos professores é a falta da formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio e, segundo os professores, nas raras vezes em que fora oferecido algum curso de formação esses eram desconectados das reais necessidades dos professores e acontecera fora do ambiente escolar.

Após a identificação e definição da problemática que necessitava de intervenção, ou seja, a precária formação continuada que era oferecida para os professores de Ensino Médio, foi realizada uma nova visita à escola para obter o aceite da mesma no intuito de adentrá-la com a pesquisa-ação.

Para que o estudo fosse realizado e visando atingir os objetivos propostos, definimos que participariam como sujeitos ativos da pesquisa, os professores que atuam no Ensino Médio, sendo esses convidados a participar voluntariamente, juntamente com a equipe pedagógica (diretor, vice-diretor, supervisor e orientador) da escola.

Os critérios para participarem na pesquisa foram: ser professor ou membro da equipe pedagógica que atua no Ensino Médio lotado na escola, campo de estudo, e aceitassem o termo de consentimento livre e esclarecido. Já os critérios de exclusão foram: professores e membros da equipe pedagógica, lotados na escola, que não atuavam no Ensino Médio ou, que atuassem no Ensino Médio, mas que não aceitassem e não assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido ou que não pudessem concluir a participação nas etapas do projeto.

Após essa fase, paralelamente iniciou-se a pesquisa bibliográfica e o projeto foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP). Com a sua aprovação pelo CEP foi iniciada a fase de coleta de dados em pesquisa de campo, dando início ao estudo propriamente dito.

Como primeiro momento, foi realizada, no dia 13/07/2014, uma reunião com os professores e com a equipe pedagógica para apresentação do projeto e orientações de como se dariam os estudos e as intervenções e para obter o aceite dos professores e da equipe pedagógica que atuavam no Ensino Médio para participarem como sujeitos ativos da pesquisa. Esta reunião teve a duração de 2 (duas) horas e contou com a participação dos 4 (quatro) membros da equipe pedagógica e de 19 (dezenove) professores que atuam no Ensino Médio.

Como já mencionada na descrição do campo de pesquisa, a escola conta com um quadro com 32 (trinta e dois) professores e, desses, 22 (vinte e dois) atuam no Ensino Médio. Todos foram convidados a participar da pesquisa, mas 6 (seis) professores não participaram. Destes, 2 (dois) são estatutários e 4 (quatro) eram celetistas e seus contratos findariam antes do término da pesquisa. Por esse motivo decidiram não participar. Resumindo, foram sujeitos ativos nessa pesquisa 16 (dezesseis) professores e 4 (quatro) membros da equipe pedagógica sendo que todos atuam no Ensino Médio. Desses, 16 (dezesseis) professores, 3 (três) têm graduação em Matemática, 3 (três) em Língua Portuguesa, 2 (dois) em Biologia, 2 (dois) em História, dois em Pedagogia, 1 (um) em Geografia, 1 (um) em Química, 1

(um) em Arte e um em Língua Inglesa. Os 4 (quatro) membros da equipe pedagógica todos têm graduação em Pedagogia.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada com 20 (vinte) profissionais da educação e, visando preservar o anonimato, serão, em todo o texto deste trabalho, identificados da seguinte forma: os professores serão identificados com a letra P seguido da inicial de seu curso de graduação, seguido ainda de números cardinais. Da mesma forma, os membros da equipe pedagógica serão identificados pela letra seguida da inicial de seu curso de graduação e de números cardinais, conforme quadros 1 e 2 que apresentam, respectivamente, a caracterização dos professores e da equipe pedagógica participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Caracterização dos professores participantes da pesquisa

Professores Escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia							
Professores/ identificação	Formação	Pós-graduação	Tempo de docência na educação básica	Área de atuação na educação básica atualmente	Áreas que já atuou na educação básica	Jornada de trabalho / carga horária	Outros empregos / carga horária
PM1	Matemática	Uma especialização	26 anos	Professor (a) de Matemática	Professor (a) de Matemática, Língua Inglesa e Ensino Religioso	40 horas	25 horas
PM2	Matemática	Uma especialização	3 anos	Professor (a) de Matemática	Professor (a) de Matemática	40 horas	Não tem
PM3	Matemática	Uma especialização e Mestrado em curso	26 anos	Professor (a) de Matemática	Professor (a) de Matemática e Arte	40 horas	12 horas
PLP1	Língua Portuguesa e Literatura	Duas especializações	29 anos	Professor (a) de Língua Portuguesa	Professor (a) de Língua Portuguesa	40 horas	20 horas
PLP2	Língua Portuguesa e Literatura	Uma especialização	22 anos	Professor (a) de Língua Portuguesa	Professor (a) de Língua Portuguesa, Arte e História de Rondônia	40 horas	Não tem

PLP3	Língua Portuguesa e Língua Espanhola	Não tem	11 meses	Professor (a) de Língua Portuguesa e Arte	Professor (a) de Língua Portuguesa e Arte	40 horas	Não tem
PB1	Biologia	Uma especialização	7 anos	Professor (a) de Biologia e Ciências	Professor (a) de Biologia, Ciências, Química e Física	40 horas	Não tem
PB2	Biologia	Uma especialização em curso	5 meses	Professor (a) de Biologia e Ciências	Professor (a) de Biologia e Ciências	40 horas	Não tem
PH1	História	Uma especialização	17 anos	Professor (a) de História e História de Rondônia	Professor (a) de História, História de Rondônia e ciências	40 horas	Não tem
PH2	História	Uma especialização	4 anos	Professor (a) de História, História de Rondônia e Geografia de Rondônia	Professor (a) de História, História de Rondônia e Geografia de Rondônia	40 horas	Não tem
PP1	Pedagogia	Não tem	8 anos	Professor (a) de Sociologia, geografia e Geografia de Rondônia	Professor (a) de Sociologia, geografia, Geografia de Rondônia e séries iniciais	40 horas	Não tem
PP2	Pedagogia e Artes visuais	Duas especializações	17 anos	Professor (a) de Arte, Sociologia e Filosofia	Professor (a) de Arte, Sociologia e Filosofia	40 horas	Não tem
PG	Geografia	Duas especializações	19 anos	Professor (a) de Geografia e Geografia de Rondônia	Professor (a) de Geografia, Geografia de Rondônia e ciências	40 horas	25 horas
PQ	Química	Uma especialização	23 anos	Professor (a) de Química	Professor (a) de Química e Matemática	40 horas	Não tem
PA	Arte e História	Uma especialização	30 anos	Professor (a) de Arte	Professor (a) de Arte e História	40 horas	25 horas
PLI	Língua Inglesa e Língua Portuguesa	Duas especializações	34 anos	Professor (a) de Língua Inglesa e Língua Portuguesa	Professor (a) de Língua Inglesa e Língua Portuguesa	40 horas	10 horas

Elaborado pela autora a partir das informações colhidas nos questionários, 2014.

Quadro 2 – Caracterização da Equipe Pedagógica participante da pesquisa

Equipe Pedagógica da escola pesquisa pertencentes a Rede Estadual de Ensino do Estado de Rondônia							
Professores / identificação	Formação	Pós-graduação	Tempo de docência na educação básica	Área de atuação na educação básica atualmente	Áreas que já atuou na educação básica	Jornada de trabalho / carga horária	Outros empregos / carga horária
EP1	Pedagogia	Uma especialização	16 anos	Direção escolar	Professor (a) de Educação Infantil e anos iniciais	40 horas	20 horas
EP2	Pedagogia	Duas especializações	Não respondeu	Vice Direção escolar	Professor (a) de Educação Infantil, anos iniciais e Supervisão Escolar	40 horas	Não tem
EP3	Pedagogia	Uma especialização	9 anos	Supervisão escolar	Professora de Educação Infantil e Supervisão Escolar	40 horas	25 horas
EP4	Pedagogia	Uma especialização	2 anos	Orientação escolar	Orientação Escolar.	40 horas	Não Tem

Elaborado pela autora a partir das informações colhidas nos questionários, 2014.

Observa-se que quase a totalidade dos professores atua em sua área de formação. Isso é importante, pois além dos dilemas da profissão, ainda ter que também colocar como desafio o conteúdo a ser ensino, não é tarefa fácil para o professor.

3.3.2 Instrumentos de coleta de dados e intervenção

Por se tratar de pesquisa-ação e como assevera Gil (2010), o questionário e a entrevista são as técnicas mais utilizadas em coletas de dados na pesquisa-ação. Também, como instrumento estritamente relacionado à pesquisa-ação, utilizamos o diário de campo para registros nos momentos de atividades com os sujeitos

participantes da pesquisa e também para registros de impressões, dúvidas, memórias que foram sendo atualizadas pela experiência e sinapses teóricas. Deste modo, os instrumentos basilares de coleta de dados e intervenção utilizados na pesquisa foram:

a) Questionário

O questionário foi aplicado com o objetivo de obter respostas diretas que possivelmente não seriam dadas em uma entrevista, uma vez que, o questionário pode ser entendido como um conjunto de perguntas relativas a um assunto determinado, a fim de pontuar a opinião e interesses sobre o assunto pesquisado (GUNTHER, 2003).

No questionário as perguntas podem se referir a fatos (o que as pessoas sabem) ou a atitudes e crenças (o que as pessoas pensam) e ainda a comportamentos (o que as pessoas fazem). Em questões sobre fatos as perguntas são concretas, tais como: idade, sexo, formação, etc.; em questões sobre atitudes e crenças busca-se saber o que os entrevistados pensam sobre o próprio trabalho, suas concepções políticas, visão social, etc.; e em questões sobre comportamentos, referem-se a seus comportamentos no passado e no presente e como se comportam diante de alguns fatos e atitudes (GIL, 1999).

Na elaboração do questionário foi dado ênfase aos os três tipos de perguntas descritas no parágrafo anterior, pois conforme modelos dispostos nos apêndices C e D, as perguntas foram elaboradas visando buscar compreender os fatos, as atitudes e os comportamentos dos sujeitos pesquisados para poder colher os dados necessários para contemplar os objetivos antes propostos e levantar dados específicos sobre como vem sendo executada a formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio e quais os problemas enfrentados pelos professores e pela equipe pedagógica devido à falta de uma formação continuada permanente.

Também buscou-se elaborar os questionários de uma forma em que os mesmos fossem impessoais para garantir a lisura dos resultados, visto que “todo questionário deve ter uma natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p. 53).

Os questionários aplicados aos professores, conforme Apêndice C e os aplicados à equipe pedagógica, conforme Apêndice D, continham, respectivamente, 21 (vinte e uma) e 15 (quinze) questões, sendo parte com questões fechadas e parte com questões abertas. Foram entregues a todos os professores participantes da pesquisa e para os membros da equipe pedagógica entre os dias 01 e 02/08/2014 e os mesmos tiveram um prazo de dez dias para responder e devolver os questionários à pesquisadora. Cabe aqui informar que todos os vinte sujeitos participantes responderam ao questionário.

b) Entrevista semiestruturada

Este tipo de entrevista pode propiciar ao pesquisador um contato ao mesmo tempo formal e informal, provocando um discurso mais aberto que possa contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, sendo esse um discurso significativo e contextualizado (DUARTE, 2004).

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a entrevista semiestruturada é chamada de antropológica, assistemática ou livre e permite ao pesquisador explorar a questão investigada mais amplamente e tem por objetivo “compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 279). Contribui com objetivo ao definirmos por fazer uso da entrevista semiestruturada, as assertivas de Andrade (2010, p. 131-132) quando destaca que:

Uma entrevista pode ter como objetivos averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou que determinam opiniões, sentimentos e condutas; comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro.

Gil (1999) salienta que a entrevista semiestruturada permite ao entrevistado uma liberdade nas falas deixando-o falar livremente do assunto abordado, contudo se este começar a desviar muito do assunto é possível ao entrevistador fazer a retomada do mesmo. Na utilização desta técnica o autor aconselha que seja o próprio pesquisador que realize as entrevistas, visto que é preciso ter um bom conhecimento do assunto para poder perceber desvios e orientar a entrevista de

uma forma com que se possa colher o maior número de informações possível. Então, seguindo as orientações de Gil (1999), todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora e ocorreram dentro do espaço escolar. Foram entrevistados dezesseis professores e quatro membros da equipe pedagógica.

A entrevista deve seguir um caminho orientado pelos objetivos definidos na pesquisa e o pesquisador não pode somente confiar em sua memória, assim sendo deve registrar cuidadosamente tudo o que foi dito durante a entrevista e as percepções após o término da mesma (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007). Daí foi escolhido como modo de registro das entrevistas o diário de campo por se tratar de um meio seguro e eficaz para registros. Considerando o número de sujeitos, preferiu-se não fazer uso de gravador, já a pesquisadora tem agilidade para registros de sínteses das ideias apresentadas nas falas. Certamente os registros não são 100% (cem por cento) literais, mas foram sendo conferidos com o participante. O uso de gravador também foi descartado devido ao barulho natural de espaços coletivos, o que interferiria na audição posteriormente.

As entrevistas feitas com a equipe pedagógica aconteceram de forma individual sendo: dia 18/08/2014 entrevista com a Diretora e com a Supervisora; dia 19/08/2014 entrevista com a Vice-diretora; e dia 20/08/2014 entrevista com a Orientadora. Já as entrevistas com os professores ocorreram em horários possíveis conforme disponibilidade dos mesmos para melhor atente-los. De tal modo, as entrevistas aconteceram nos seguintes dias: dia 21/08/2014, entrevista com os 2 (dois) professores Pedagogos; dia 26/08/2014, entrevista com 2 (dois) professores de Matemática; dia 25/08/2014, entrevista com 1 (um) professor de Matemática; dia 27/08/2014, entrevista com a professora de Biologia; dia 28/08/2014, entrevista com 2 (dois) os professores de Língua Portuguesa; dia 29/08/2014, entrevista com a professora de Biologia; dia 08/09/2014, entrevista com a professora de Língua Portuguesa e com a professora de História, feitas individualmente; dia 09/09/2014, entrevista com a professora de Artes e com o professor de História, feitas individualmente; dia 11/09/2014, entrevista com o professor de Geografia; dia 18/09/2014, entrevista com o professor de Língua Inglesa; e dia 19/09/, entrevista com o professor de Química.

Quadro 3 – Síntese com datas e quantificações das entrevistas realizadas com a equipe pedagógica e com os professores

Entrevistas com a Equipe Pedagógica e com os Professores	
Data	Entrevistados
18/08/2014	Diretora e Supervisora
19/08/2014	Vice-diretora
20/08/2014	Orientadora
21/08/2014	Dois professores Pedagogos
25/08/2014	Professor de Matemática
26/08/2014	Dois professores de Matemática
27/08/2014	Duas professoras de Biologia
28/08/2014	Dois professores de Língua Portuguesa
08/09/2014	Professora de Língua Portuguesa e professora de História
09/09/2014	Professora de Artes e professor de História
11/09/2014	Professor de Geografia
18/09/2014	Professor de Língua Inglesa
19/09/2014	Professor de Química

Elaborado pela autora.

Por fim, as entrevistas individuais facilitaram os registros em diário de campo, pois assim era possível registrar todas as falas dos participantes e ainda registrar algumas percepções que se mostram além da fala. Após o término da entrevista, era lido ao entrevistado o que tinha sido anotado e lhe era dada a oportunidade de acrescentar, modificar ou retirar algo a mais. Na maioria das entrevistas, foi pedido para acrescentar algo em algumas respostas e nenhum dos entrevistados pediu para modificar ou retirar algo já registrado.

O objetivo específico das entrevistas foi o de obter dados relativos a compreender quais as concepções dos professores e equipe pedagógica sobre a formação continuada e identificar quais são os problemas enfrentados pelos professores e pela equipe pedagógica da escola na realização da formação continuada dentro do espaço escolar.

Convém anotar que, na fase final do estudo, foi realizada uma entrevista com a Supervisora da escola, no dia 06/04/2015, conforme modelo disposto em apêndice G. Essa entrevista tinha o objetivo de colher dados relativos a como estava sendo desenvolvido o plano de formação continuada; quais ações foram realizadas; quais estavam em desenvolvimento; quais ações ainda não haviam sido efetivadas; e os motivos para a não efetivação de algumas ações.

c) Diário de campo

O diário de campo foi o instrumento escolhido para o registro, tanto das entrevistas como também dos encontros de debate e discussão promovidos na fase de ação e intervenção. Por se tratar de um instrumento muito utilizado e importante em pesquisas qualitativas, o diário de campo possibilitou o exercício da escrita, reflexão e melhor compreensão durante a análise dos dados tornando-se a memória da pesquisa.

Ao discorrer sobre diário de campo Neves (2006, p. 8) afirma que:

Neste Diário, são anotados, da forma mais minuciosa possível, os acontecimentos ocorridos em campo, assim como as impressões subjetivas decorridas destes acontecimentos. Ao se registrar impressões subjetivas e sentimentos, deve-se ter o cuidado de fazê-lo de forma distinta dos acontecimentos em si, para que possa haver uma avaliação posterior tanto dos acontecimentos quanto dos sentimentos e impressões.

Desta forma, o uso do diário possibilitou o registro minucioso das entrevistas e uma devolutiva mais rápida aos entrevistados. Também, como já mencionado, o registro dos encontros, foram feitos no diário. Isso, como salienta Triviños (1987), facilitou a complementação das informações, visto que foi possível adentrar no cenário em que o estudo se desenvolvia e registra com mais riqueza de detalhes as falas, percepções, sentimentos e concepções dos participantes da pesquisa.

Não é demais ressaltar que paralelamente à coleta de dados realizada junto aos participantes, por intermédio dos questionários e das entrevistas, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em que foi feito um levantamento bibliográfico e análise das contribuições teóricas relativas à temática em questão, a fim de compreender as diferentes concepções e como vem sendo efetivada a formação continuada nas escolas nas últimas décadas, além disso, identificar quais foram os problemas enfrentados ao efetivá-las.

3.4 Encontros para discussão: intervenção na realidade sob o olhar dos participantes

Em posse dos dados coletados em campo e com a pesquisa bibliográfica, foram promovidos três encontros de estudo e discussões coletivas com carga

horária de 4 (quatro) horas cada um, que foram realizados por meio de reuniões com os professores do Ensino Médio e com a equipe pedagógica da escola. O intuito desses encontros, além de efetivar as fases da pesquisa-ação descritas por Gil (2010), foi também o de debater sobre a problemática em torno da formação continuada, discutir e apontar as formas possíveis para que a efetivação dessa formação aconteça dentro do espaço escolar, fazer um levantamento de dificuldades e de possibilidades para que a formação continuada realmente atenda as expectativas dos professores, bem como discutir sobre os pontos controvertidos, os problemas apontados nos questionários, nas entrevistas e sobre o que vem discutindo os autores pesquisados por mim e que foram apresentados aos professores nesses encontros.

O registro dos debates, discussões e apontamentos realizados nos encontros foram feitos em diário de campo. Também após o término dos encontros, eram lidos os registros para que o grupo pudesse fazer os acréscimos e mudanças, mas em nenhuma das reuniões foi acrescentado ou modificado nada do que foi registrado.

Como já dito, foram realizados três encontros que serão descritos abaixo.

1º Encontro: o primeiro encontro aconteceu no dia 07/10/2014 no período matutino, em que foi debatido sobre a problemática em torno da formação continuada, discutido e apontado possíveis formas para que a efetivação dessa formação acontecesse dentro do espaço escolar e feito um levantamento de dificuldades e de possibilidades para que a formação continuada realmente atenda as expectativas dos professores.

2º Encontro: no segundo encontro, realizado no dia 21/10/2014 no período matutino, foi construído um esboço do plano de formação continuada levando em consideração as especificidades da escola e dos professores que serão contemplados neste plano de formação continuada.

3º Encontro: no terceiro encontro, realizado no dia 31/10/2014 no período matutino, foi apresentado o esboço do Plano de Ação que havia sido construído no encontro anterior para que fossem feitos os ajustes necessários. Neste mesmo encontro foi decidido que o plano seria posto em prática ainda em 2014, que contaria com a participação direta da pesquisadora nas duas primeiras ações e que

a partir de 2015 a equipe pedagógica e os professores seriam os responsáveis diretos pelo desenvolvimento do plano de formação continuada⁵.

De tal modo, foram desenvolvidas duas ações do plano em 2014, uma na primeira quinzena e outra na segunda quinzena do mês de novembro, conforme Plano de Formação Continuada (apêndice H).

Durante os 3 (três primeiros) meses de 2015 o acompanhamento do desenvolvimento do Plano de Formação Continuada foi feito por meio de contatos com a equipe pedagógica da escola através de telefone e e-mails. Todavia, em visita à escola, no mês de abril de 2015, foi realizada uma entrevista com a Supervisora da escola, conforme já mencionado acima. Desta feita, foi possível colher os últimos dados para concretizar este estudo.

Tendo como orientação as palavras de Gil (2010, p. 154-155) em que afirma que:

A pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação. Isso implica a elaboração de um plano ou projeto que indique:

- a) quais os objetivos que se pretende atingir;
- b) a população a ser beneficiada;
- c) a natureza da relação com as instituições que serão afetadas;
- d) a identificação das medidas que podem contribuir para melhorar a situação;
- e) os procedimentos a serem adotados para assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões; e
- f) a determinação das formas de controle do processo e de avaliação de seus resultados.

As fases da pesquisa-ação, como acima apresentadas, se deram da seguinte forma:

- Fase inicial:

- a) diagnóstico inicial para levantamento da problemática a ser estudada e pesquisa bibliográfica;
- b) aceite da escola que foi o campo de pesquisa;
- c) submissão e aprovação do projeto de pesquisa no CEP;

⁵ Destaca-se que a pesquisadora atuava na escola e pretendia continuar o trabalho naquele local. No entanto, prestou concurso e foi atuar em outra instituição educativa. Por essa razão, o acompanhamento do Plano de Formação Continuada foi realizado, mas a partir de conversas e entrevista com a supervisora escolar.

- d) reunião para apresentar o projeto e os delineamento da pesquisa aos professores e equipe pedagógica;
- e) continuação da pesquisa bibliográfica;
- f) aplicação de questionários aos sujeitos pesquisados;
- g) entrevista com os sujeitos pesquisados.

- Fase de ação e intervenção:

- a) realização de um encontro para debate e discussão sobre a problemática da formação continuada, suas concepções, entraves e possibilidades de efetivação no espaço escolar;
- b) realização de um encontro para elaborar coletivamente um plano de formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio;
- c) realização de um encontro para concretizar a elaboração do plano e decidir as primeiras etapas de implantação do plano de formação continuada para e com os professores do Ensino Médio;
- d) implantação do plano de formação continuada;
- e) acompanhamento das primeiras etapas de desenvolvimento de plano de formação continuada.

Mister se faz salientar que as orientações metodológicas para análise e interpretação dos dados foram com base nas contribuições referendadas por Gil (1999; 2010) que afirma que a análise e interpretação dos dados na pesquisa-ação é um tema um tanto quanto controvertido, pois em alguns tipos de pesquisa esta análise se aproxima da pesquisa clássica e há pesquisas que dão privilégio a discussão dos dados colhidos no decorrer da interpretação dos resultados. Esta pesquisa se aproxima da segunda opção, visto que na análise dos dados foram levados em conta a participação ativa dos sujeitos pesquisados e as contribuições diretas e indiretas.

Gil (1999) ainda complementa dizendo que o processo de análise e o processo de interpretação dos dados estão estreitamente relacionados, então é preciso delimitar onde acaba um e começa o outro. Segundo o autor, para alguns autores na fase de análise o pesquisador se limita aos dados colhidos e já na fase de interpretação busca dar sentido aos dados ligando-os a outros conhecimentos já solidificados.

Destarte, entendemos que as orientações de Gil (1999), auxiliou na compilação dos dados coletados no decorrer deste estudo.

4 RESULTADO DA AÇÃO E INTERVENÇÃO

Nesta seção é apresentado e discutido o resultado da ação e intervenção da pesquisa-ação. Como já mencionado na seção anterior, em que discorremos sobre os aspectos metodológicos, “a pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação” (GIL, 2010, p. 154). Desse modo, farei um percurso cronológico dos fatos e destacarei as atitudes, crenças, concepções e comportamentos que ocorreram e que foram colhidos durante toda realização do estudo.

Apresento primeiramente as concepções que os professores e equipe pedagógica têm sobre formação continuada; qual a importância desta para vida profissional; como a formação continuada pode contribuir para a prática pedagógica dentro de sala de aula, e a visão dos professores e da equipe pedagógica sobre os problemas e possibilidades para efetivar a formação continuada dentro do espaço escolar.

Em seguida, apresento como foram as discussões nos encontros para estudos e como foi a construção do plano de formação continuada dos professores de Ensino Médio. Por fim, é exposto como ocorreu o início da implantação e desenvolvimento do plano de formação continuada.

Na apresentação textual as falas dos professores e da equipe pedagógica serão identificadas pelas siglas que foram apresentadas no quadro 1 (um) e 2 (dois) na terceira seção.

4.1 Concepções de formação continuada sob a óptica dos professores e da equipe pedagógica

Na busca de compreender as concepções que os professores e equipe pedagógica tinham sobre formação continuada, como essa formação pode auxiliá-los nas práticas pedagógicas e também visando atender os objetivos antes propostos para este estudo, foram aplicados questionários e realizado entrevistas com os professores e membros da equipe pedagógica.

As perguntas propostas nos questionários visaram colher dados referentes à formação, tempo de serviço na educação básica, jornada de trabalho, se mantiveram uma formação continuada após o término da formação inicial e como

essa se dava. Já nas entrevistas, os questionamentos visaram colher dados relativos à compreensão que tanto os professores como os membros da equipe pedagógica tinham sobre a importância da formação continuada para a vida profissional do docente e para as práticas pedagógicas; o que entendiam por formação continuada; se participavam da formulação de projetos de formação ou eram consultados sobre o tipo de formação que precisavam; se acontecia algum tipo de formação dentro do espaço escolar; se tinham tempo específico dedicados ao planejamento e a estudos e quais os problemas que impediam que a formação continuada acontecesse dentro do espaço escolar.

Todos os 20 (vinte) sujeitos participantes da pesquisa têm formação em nível superior e apenas dois ainda não são especialistas. Cabe salientar que todos os que fizeram uma especialização, as fizeram por próprias expensas. Isso foi uma das reclamações dos sujeitos participantes da pesquisa que alegaram que não lhes foi oferecido pelo poder público cursos de pós-graduação *lato sensu*. Alguns professores até comentaram sobre os cursos da plataforma Freire⁶, mas disseram que não tiveram acesso. Alguns disseram que até chegaram a fazer uma pré-inscrição, mas os cursos nunca foram realizados, pelo menos não com eles. Corroborando as falas dos professores, Gatti e Barretos (2009) comentam que muitas políticas públicas destinadas à formação continuada não têm uma continuidade o que causa dificuldades para que os professores tenham acesso à formação continuada oferecida pelo poder público.

Após a análise dos questionários, das respostas dadas nas entrevistas e das anotações registradas em diário de campo durante os encontros para estudo, foi possível sintetizar quais eram as concepções que tanto os professores como a equipe pedagógica tinham antes, e que passaram a ter após os estudos, sobre formação continuada. Em nenhum momento foi intenção quantificar ou comparar as concepções, mas tão somente, a partir delas pensar com os professores e membros da equipe pedagógico, como fariam formação continuada, considerando as condições materiais existentes. Pensar junto foi o caminho para refletir sobre as concepções, práticas e possibilidades de aprofundamento contínuo de estudos teóricos e práticos.

⁶A Plataforma Freire é um sistema desenvolvido pelo MEC por meio do qual o professor se inscreve em cursos oferecidos pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de adequar a sua graduação. Fonte: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14879. Acesso em: 12 out. 2014.

4.1.1 O que pensam os docentes sobre formação continuada

Para alguns professores a formação continuada é definida como sendo cursos de pós-graduação e cursos em sua área de formação dados por especialistas. Um professor ao ser indagado sobre a concepção em relação a formação continuada, respondeu, “é a formação feita na sua área, além das pós-graduações, os cursos com especialistas da área” (PH2).

Já para outros professores o conceito de formação continuada é bem mais amplo do que apenas curso de pós-graduações e cursos profissionalizantes. Para eles a formação continuada pode ser entendida como um aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos na área específica de suas formações ou em áreas afins e que essa se dá por meio de um processo contínuo podendo ser realizada por intermédio de cursos de pós-graduação, cursos oferecidos pela própria escola ministrados por especialistas, reuniões pedagógicas específicas para esse fim e por troca de experiências com os colegas.

Os dados registrados a partir dos procedimentos utilizados para esta pesquisa-ação, nos permitiram afirmar que a concepção de formação continuada exprimida pela maioria dos professores vem ao encontro da concepção de Imbernón (2009; 2011) e Novóa (1997; 1999; 2011) que defendem que a formação do professor precisa ir além da aquisição de conteúdos acadêmicos, mas deve conter algo que provoque a reflexão sobre a prática e isso pode ser feito a partir da escola e do como se vive esse contexto. Gadotti (2011) também apresenta a mesma concepção de formação continuada em que a reflexão sobre a prática e a realidade vivenciada pode ser o ponto determinante para uma formação significativa e contextualizada.

Indagados sobre qual a importância da formação continuada em suas vidas profissionais, os professores responderam que essa é importante para poderem se manter atualizados, aprimorar os conhecimentos e práticas pedagógicas, como também, possibilita-os a terem uma melhor visão sobre a educação. Argumentaram que a formação continuada pode lhes trazer uma maior segurança e melhorar a qualidade das práticas pedagógicas e metodológicas. Vejamos algumas falas:

A formação continuada é necessária, pois trabalhamos desenvolvendo e produzindo conhecimentos. É preciso atualizar o

nosso conhecimento. Ela contribui no sentido de dar segurança no trabalho e estar melhor preparados para ministrar as aulas (PH1).

É importante porque nos dá mais oportunidades de termos mais atualizações dentro da prática pedagógica e profissional. Se existisse de fato, ela contribuiria no desenvolvimento da prática pedagógica na minha área de atuação (PG).

Ela é importante porque dá mais base para o professor e é bom para o ego do professor porque a educação dentre todas as profissões é a que tem um desafio maior e há necessidade de sempre buscar nova formação (PLP3).

Os professores ressaltam a importância de terem, de fato, uma formação continuada, pois isso propiciará a eles a melhoria das práticas pedagógicas. Como afirma Gadotti (2011, p. 56) “conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e este na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer”. Imbernón (2011) também resalta que a formação serve de estímulo crítico aos professores, visto que por intermédio de uma formação de qualidade o professor será capaz de constatar as grandes contradições que existem na profissão e ao tentar superar essas contradições pode deixar de ser um profissional alienado.

4.1.2 O que pensam os membros da equipe pedagógica sobre formação continuada

Os membros da equipe pedagógica entendem que a formação continuada é importante para poder se manterem atualizados e acreditam que por meio dela seja possível melhorar as práticas pedagógicas futuras e questionar as já existentes. Segundo eles, a formação continuada deve se dar em todos os espaços da escola, visto que todos na escola devem ter uma formação contínua porque a educação é algo vivo e constante. Assim, todos os profissionais da educação precisam se manter atualizados e aprimorar os conhecimentos para fazer a diferença na educação.

Vejamos algumas falas: “Ela é importante para melhorar os conhecimentos, mudar as práticas, lidar melhor com as situações do dia a dia” (EP2). “É importante para reciclar, renovar as práticas dentro do local de trabalho. Mas se fossem mais direcionadas para a área de formação específica contribuiriam mais” (EP4).

A formação continuada é importante para estar atualizado com as mudanças na educação [...] te despertar para uma nova visão da

educação e te fazer questionar as práticas já existentes. E também para oferecer um melhor apoio os docentes (EP3).

A concepção sobre a formação continuada da equipe pedagógica não difere da expressada pelos professores. E todos têm a perfeita compreensão da importância desta para a melhoria da prática pedagógica e conseqüentemente para a educação. Tanto professores como equipe pedagógica comungam da certeza que “o aprender contínuo é essencial em nossa profissão” (NÓVOA, 2001, p. 12).

É possível evidenciar que tanto professores como equipe pedagógica compreendem a importância da formação continuada e como essa se faz imprescindível para a transformação e melhoramento da prática pedagógica uma vez que por meio da formação continuada o professor pode sanar suas dificuldades, atualizar os conhecimentos, trocar experiências, refletir sobre a prática pedagógica e buscar soluções para os problemas enfrentados.

4.2 A formação continuada dentro do espaço escolar: desafios e possibilidades

A formação continuada ainda é um tema a ser debatido e materializado em políticas públicas no rol das políticas educacionais. Desta forma, para compreender como vem sendo executada a formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO e de levantar os problemas enfrentados pelos professores e pela equipe pedagógica da escola para realização da formação continuada dentro do espaço escolar, buscamos coletar dados relativos a se os professores mantiveram uma formação contínua após o término da formação inicial. Além disso, buscamos também: verificar com que frequência isso ocorria; se receberam algum tipo de formação oferecida pelo poder público e/ou pela escola onde trabalham; se os cursos oferecidos eram em suas áreas de formação; se havia uma continuidade nos cursos; se eram consultados sobre quais tipos de cursos precisavam ou desejavam participar; se a formação partia dos problemas enfrentados por eles dentro de sala de aula; se sentiam que os colegas se interessavam por terem uma formação continuada; e se caso a formação não viesse acontecendo do modo desejado quais seriam os problemas que a impedia de acontecer e quais as possibilidades para que essa aconteça de fato.

Tendo os questionamentos acima elencados como diretrizes e após a análise dos dados colhidos percebeu-se que ainda estamos longe de ter uma formação continuada dentro do espaço escolar.

Quanto ao que pensam os professores e equipe pedagógica sobre essas questões, ao serem perguntados se haviam mantido uma formação continuada após o término da formação inicial, apenas dois professores responderam que não mantiveram. Já os que mantiveram, fizeram questão de destacar que esta formação aconteceu fora do espaço escolar e por próprias expensas.

Cabe ressaltar que quando eles se referem à formação, estão falando de cursos de pós-graduação em nível *lato sensu*, pois quando indagados sobre a frequência como participavam de curso formação, três professores responderam que participavam de uma a três vezes ao ano, um respondeu nunca ter participado e os outros disseram que participavam menos de uma vez por ano. Percebe-se, como já vimos, que concebem a formação continuada como sendo os cursos de capacitação oferecidos pela secretaria de educação.

Destaca-se, porém, que o professor que respondeu que nunca participou de cursos de formação não foi nenhum dos dois que antes haviam respondido que não mantiveram uma formação continuada. Com isso, percebemos que as concepções já iam sendo alteradas no processo, pois, num primeiro momento os professores entendem que formação continuada são os cursos de pós-graduações em *stricto* e *lato sensu*, depois compreendem que também cursos, palestras, oficinas e outras formações oferecidas pelas escolas ou secretarias de educação são formação continuada.

Convém destacar que dos três professores que responderam que participavam de cursos de formação de uma a três vezes ao ano, dois eram da área de Língua Portuguesa e um da área de Matemática e os cursos aos quais se referiam era o Gestar II⁷, pois esses professores também atuam no Ensino Fundamental. Isso se torna relevante porque como já afirmado na primeira seção, na justificativa deste estudo, os professores que atuam no Ensino Médio são os que

⁷O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. Fonte: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380:gestar-ii&catid=315:gestar-ii&Itemid=642. Acesso em: 20 nov. 2014.

menos têm acesso a cursos de formação promovidos pelo poder público (GATTI; BARRETO, 2009).

Tanto Libâneo (2010) quanto Gadotti (2011) asseveram que a descontinuidade dos cursos de formação continuada, e conseqüentemente das políticas públicas para esse setor, como também a improvisação, são uns dos problemas que impedem a efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar. E esses foram alguns dos problemas citados pelos professores que disseram que não há uma continuidade dos poucos cursos oferecidos, que geralmente só contemplam os professores de língua portuguesa e matemática, e que tudo acontece de maneira improvisada, que não há uma organização ou planejamento para que aconteça uma formação que leve em conta tempo, espaço e contexto social vivenciando pelos professores. Um dos professores (PH2) argumenta que “falta interesse do governo e da própria escola. Falta organização e planejamento, tanto por parte do governo como por parte da escola”.

E os problemas não são somente esses. Os professores alegam que são muitos os problemas que impedem que a formação continuada aconteça de fato. Dentre os problemas por eles citados, destacam-se: a carga horária excessiva; jornada dupla ou tripla de trabalho para compensar os baixos salários; falta de incentivo financeiro; falta de profissionais capacitados para organizar, planejar e gerenciar os programas; problemas estruturais e falta de interesse dos governantes e de alguns professores que não lutam por seus direitos, conforme se pode observar nas falas:

Primeiro o professor tem uma carga horária extensa, segundo quando tem um curso é fora da realidade dos problemas escolares enfrentados pelo professor e as pessoas que ministram os cursos não conhecem a realidade da escola. Há uma falta de incentivo porque o governo só se preocupa com números e os cursos são mal organizados (PB1).

Atualmente não há oferta para esse tipo de formação. Primeiro é a falta de tempo. No momento a carga horária dos professores é bem extensa e quase não sobra tempo para estudar e também tem a falta estrutura física para esse tipo de atividade (PP1).

A formação não acontece como deveria acontecer. Deveria ter momentos de reflexão por disciplina. Há falta de material, falta estímulo psicológico e financeiro. O professor deveria ter menos aula em sala, um salário condizente com as necessidades materiais do dia a dia (PA).

Também a equipe pedagógica comunga do mesmo pensamento em relação aos problemas que contribuem para a não efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar. Segundo os sujeitos participantes da pesquisa, os problemas mais graves são a carga horária excessiva que a maioria dos professores têm; falta de incentivo financeiro; os cursos não são focados nas áreas de formação dos professores e a falta de tempo devido a dupla e tripla jornada de alguns professores. “A desvalorização dos profissionais, as formações que não são bem organizadas e às vezes isso não possibilita a participação dos professores nos cursos e outro problema é a carga horária excessiva” (EP1).

Esses problemas apontados pelos professores e pela equipe pedagógica são os mesmos já anotados por Imbernón (2009; 2011), Nóvoa (1997; 1999; 2011), Gatti e Barreto (2009), Freitas A. (2007a; 2007b) e Gadoti (2011). O professor se sente desvalorizado e desmotivado, visto que exerce uma profissão dita como importante para a mudança e melhoria das condições socioculturais e econômicas da população, mas se veem sem condições mínimas para exercer um bom trabalho, haja vista que muitos professores para terem um salário um pouco mais digno trabalham em duas ou até três escolas e cumprem jornadas dupla e até tripla de trabalho.

Por iguais razões, outra reclamação que os professores fazem e que também foi confirmada por alguns membros da equipe pedagógica é que os professores não são consultados sobre quais os tipos de curso de formação eles querem ou necessitam. Os únicos que responderam que já haviam participado de um levantamento sobre quais eram as áreas que tinham dificuldades para que depois fossem preparados cursos de formação, foram os professores da área de língua portuguesa e de matemática, que como já dito, participaram do programa Gestar II. Os demais disseram que nunca participaram de levantamento sobre cursos que tinham interesse ou foram consultados sobre o assunto.

Conforme dados levantados no estudo bibliográfico e também como apontam os Referencias para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), cabe às secretárias de educação promover esse levantamento, todavia, conforme afirmaram os professores, esses levantamentos não foram realizados nesta escola.

Segundo Nóvoa (1999), há um excesso dos discursos políticos para esconder a pobreza das práticas políticas para a educação. O autor ainda acrescenta que:

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural (NÓVOA, 1999, p. 105).

Como se percebe os problemas assinalados pelos professores sujeitos da pesquisa novamente não diferem dos já mencionados pelos pesquisadores da educação que serviram de base para este estudo.

Outro não é o escólio que são muitos os entraves que impedem que a formação continuada aconteça de modo efetivo dentro do espaço escolar. Isso fica evidenciado nas falas dos professores que reclamam da falta de apoio do poder público para o exercício da profissão.

Posta assim a questão, é possível afirmar que, exceto os problemas já citados pelos professores e pela equipe pedagógica, o que ficou evidenciado é que os poucos cursos que são oferecidos, além de não terem uma continuidade e serem muitas vezes mal planejados, não partem dos problemas vivenciados pelos professores. “A formação continuada deve acontecer dentro da escola [...] partir de problemas específicos enfrentados pelos professores. Porque ele tem que ter habilidades específicas para lidar com as divergências do dia a dia” (PP1).

Cumprе ressaltar que os professores e equipe pedagógica têm consciência dos problemas relativos a não efetivação da formação continuada e isso se torna mister, já que o primeiro passo para a resolução dos problemas é ter consciência deles. Perrenoud (2000, p. 178) assevera que “a profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho”. Desta feita, conhecendo os problemas e trabalhando em equipe é possível promover algumas mudanças necessárias para a educação.

Percebeu-se que tanto professores como equipe pedagógica estavam bem à vontade para apontar os culpados pela falta ou precariedade da formação continuada oferecida pela escola, mas ao mesmo tempo não demonstraram uma posição de luta por esse direito que os mesmos fazem *jus*, visto que quando procuraram algum tipo de formação foi por própria conta e a fizeram em cursos de pós-graduação *lato sensu* que lhes dariam um retorno financeiro, conforme o previsto no art. 77 da Lei nº 680/2012 do Estado de Rondônia (Rondônia, 2012) e

não reivindicaram que essa fosse oferecida pelo poder público ou, mesmo que não fosse *lato sensu*, que fosse organizada pela própria escola.

4.3 Construção do plano de formação continuada para os professores de uma escola de ensino médio

Cada escola é única visto que atende a uma clientela específica, faz parte de um contexto social de uma determinada região e apresenta características próprias. Desse modo, para formular um plano de que realmente funcione para uma determinada escola e para um determinado público é preciso conhecer esta escola e este público alvo.

Os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002) ressaltam que todos os programas destinados à formação continuada devem ser construídos a partir de uma análise da realidade na qual anseia incidir e esse foi o propósito desta pesquisa-ação: propor alterações na prática a partir da realidade concreta.

4.3.1 A realidade da escola e as demandas dos professores

Os problemas que permeiam o universo da formação continuada afetam de maneira diferente cada professor chegando ao ponto de alguns profissionais não se interessarem por ter uma formação continuada. Isso pode ser constatado durante a pesquisa, pois segundo os professores, grande parte dos colegas de profissão não demonstra interesse em ter uma formação continuada, uns por já estarem perto de se aposentar e não verem mais motivos para continuar estudando, outros porque afirmam que os cursos não contemplam a realidade vivida por eles, outros devido à falta de incentivo financeiro e outros porque têm jornada tripla de trabalho tendo que ministrar uma grande quantidade de aulas por semana de maneira que não lhes sobra tempo para estudo. Uma professora afirma que “alguns professores se mostram desinteressados porque quando vem algum curso os mesmos estão fora da realidade dos problemas vividos em sala de aula” (PB2). Já outra professora ressalta que “a maioria são desinteressados e os que têm interesse não encontram tempo para isso, pois temos uma carga extensiva de trabalho [...] existem os que são acomodados e os que trabalham em dois empregos” (PH1).

No mesmo sentido, a equipe pedagógica argumenta que não há um interesse pela formação continuada por parte de alguns professores que atuam no Ensino Médio, mas compreendem que isso se dá por diversos fatores que influenciam para o desinteresse dos mesmos. Esses fatores, segundo a equipe pedagógica, estão ligados à carga horária extensa; jornada dupla e tripla de trabalho; a falta de incentivo financeiro e falta de aplicabilidade dos cursos na realidade de sala de aula. A equipe pedagógica diz que alguns professores têm dificuldades no desempenho das funções devido à falta de formação continuada e uns buscam apoio junto à supervisão escolar, mas outros se mostram reticentes e por vezes demoram anos para conseguir desenvolver um bom trabalho.

Mesmo havendo por parte de alguns professores o desinteresse para participarem de formação continuada, a maioria deles garante ter alguma dificuldade no desenvolvimento das práticas pedagógicas e acreditam que se tivessem um período para estudar e pensar sobre essas dificuldades talvez fosse importante para a melhoria da qualidade das aulas. Essas dificuldades estão relacionadas à falta de atualização, trabalhar de maneira mais lúdica, conhecer novas metodologias, lidar com situações problema causadas pelos alunos, lecionar para alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo os professores, quando se deparam com esse tipo de dificuldade tentam sanar buscando ajuda por meio de pesquisas na internet ou com colegas de profissão. Mas acreditam que esse caminho poderia ser mais fácil se houvesse uma formação organizada e planeja dentro da própria escola. Amparando-nos nos estudos de Nóvoa (2009), há que se ressaltar que devido à complexidade do trabalho docente e dos problemas enfrentados nessa profissão deve-se privilegiar a formação colaborativa em que todos os envolvidos participem de todo o processo, assim, desde o pensar da formação até a sua efetivação.

Entretanto, os professores afirmam não serem ouvidos e não participam das decisões sobre a formação. Esta denúncia feita pelos professores é algo muito grave, pois como afirma Nóvoa (2001, p. 12), curso de formação continuada “deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. A instituição escolar não pode se eximir em auxiliar o professor na formação, apesar das dificuldades que precisa superar cotidianamente

A equipe pedagógica também reconhece que não existe uma formação continuada propriamente dita na escola e os cursos esporádicos que são oferecidos não partem dos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula. Também afirma que não é feito um levantamento para saber direcionar cursos de formação junto aos professores, até por que não há perspectiva de tê-los como iniciativa da esfera intermediária, a SEDUC e a escola sozinha, até então, não tem conseguido desenvolver essa formação.

Convém ressaltar a importância do planejamento escolar e do planejamento estratégico do professor no desenvolvimento da prática pedagógica. Nessa perspectiva, também a formação continuada deve ser planejada e devem fazer parte desse processo todos os sujeitos envolvidos, neste sentido, professores e equipe pedagógica (SILVA, 2007).

Planejar com os pares é compartilhar as dúvidas, as ideias, as dificuldades, o saber, os sabores, os desejos. O planejamento implica conhecimento da realidade e, desse modo, é necessário propor situações em que os professores sejam sensibilizados a realizar uma análise crítica da realidade em que estão inseridos, uma vez que a ação educativa ocorre sempre em um contexto social e histórico determinado, que influencia seu desenvolvimento, principalmente em se tratando do planejamento de ações compartilhadas, no qual cada professor está inserido em um contexto específico (SILVA, 2007, p. 112).

Percebe-se, a partir das falas, que os professores entendem que o planejamento e a reflexão sobre a própria prática pedagógica são essenciais para a melhoria dos mesmos como profissionais. Todavia, na escola onde ocorreu a pesquisa esses momentos são individuais e os professores consideram que se o planejamento fosse coletivo e existissem momentos específicos para trocas de experiências das práticas pedagógicas, seus conhecimentos seriam enriquecidos.

Durante a entrevista dois professores disseram que:

O planejamento é indispensável para o meu trabalho. A reflexão da prática pedagógica é uma lição de humildade, pois você nem sempre está certo e você vive em um conjunto de pessoas. E na escola só existe o planejamento individual e alguns momentos de reuniões pedagógicas (PM2).

O planejamento é importante, primeiro porque ajuda na qualidade das aulas e no desempenho e depois para alcançar melhor os objetivos. Já a reflexão serve para conhecer seus erros e consertá-

los como também melhorar a qualidade da prática. Mas na escola somente existe momentos de planejamento individual (PG).

Quando questionados sobre o porquê desse planejamento não acontecer de modo coletivo afirmaram que os horários de planejamento dos professores de áreas afins não são os mesmos e isso dificulta esta integração.

Corroborando com o já asseverado pelos professores, a equipe pedagógica afirma que o planejamento e a reflexão sobre a própria prática são elementos essenciais para a melhoria da prática pedagógica e consequentemente para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos. Entretanto, eles reconhecem que esses momentos deveriam ser em parte individuais e em parte coletivos, mas isso não acontece na escola. O motivo, segundo a equipe pedagógica, é que ainda não foi possível conciliar os horários de aulas com os horários de planejamento dos professores de áreas afins porque parte destes professores trabalham em mais de uma unidade escolar e há uma rotatividade muito grande de professores entre as escolas da rede estadual. Ou seja, são muitas as dificuldades e os desafios a serem enfrentados para a realização de formação continuada na própria escola. Quando perguntados se a formação deveria partir de problemas gerais da educação ou de problemas específicos enfrentados por eles em sala de aula, tanto professores como equipe pedagógica responderam que os cursos de formação continuada deveriam partir dos problemas específicos enfrentados por eles para então atingir os problemas macro da educação, visto que somente é possível resolver os problemas gerais se os específicos foram sendo resolvidos. Dessa forma, os cursos de formação deveriam acontecer dentro de espaço escolar partindo dos problemas enfrentados pelos professores. Deixando bem claro que isso não supre por si só a necessidade da existência de cursos externos, pós-graduação e outros programas de formação continuada.

A equipe pedagógica mostra-se confiante e diz que apesar dos problemas já apontados pelos professores é possível realizar uma formação continuada no espaço escolar desde que todos estejam dispostos a participar, pode-se construir um plano de formação continuada que vise articular os meios e organizar os modos para se efetivar a formação continuada no espaço escolar.

É sabido pelos professores que fazer com que a formação continuada seja efetiva de fato dentro do espaço escolar não é algo simples de acontecer devido a

todos os problemas acima apontados, mas é possível organizar essa formação com a ajuda e opinião de todos os envolvidos, como também partir do princípio de que tanto professores como equipe pedagógica estejam dispostos e interessados a participar deste processo.

4.3.2 Estudos sobre formação continuada e elaboração do plano de formação continuada

A discussão e o estudo sobre a formação continuada são necessários para compreender a complexidade do tema e também para buscar os meios para melhor efetivá-la no espaço escolar. É preciso conhecer os professores, o ambiente escolar, os problemas enfrentados pelos professores, suas frustrações e expectativas. Isso somente é possível discutindo e estudando com os professores e com a equipe pedagógica. Tinha-se clareza de que um plano de formação continuada é processo que deve ser construído de forma coletiva, de modo que os próprios professores tragam as situações práticas reais como objeto de análise e reflexão porque são situações para eles, problemáticas, como veremos na fala de Imbernón (2011, p. 17):

A aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que está exercida. Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Após aplicação dos questionários e realizadas as entrevistas, foi proposto aos professores e a equipe pedagógica, como já mencionado na terceira seção, que fossem promovidos três encontros de estudo e discussão coletiva sobre a formação continuada. Estes encontros foram realizados dentro do espaço escolar e tiveram uma carga horária de 4 (quatro) horas cada um.

Esses encontros serviram para que os professores e equipe pedagógica pudessem conhecer melhor as diversas concepções de formação continuada trazidas por diferentes autores, para que pudessem falar dos problemas e

dificuldades enfrentados em sala de aula e apontarem possíveis meios para efetivar a formação continuada dentro do espaço escolar.

O intuito dos encontros também foi criar um ambiente de colaboração, pois como assevera Perrenoud (2001), a grande maioria dos professores que está em exercício foi formada numa perspectiva individualista, não sendo formada para trabalhar em grupo, mas para atuar numa sala de aula onde ele é o professor e os demais são alunos. Porém, essa profissão não é uma aventura solitária, visto que a educação se faz em conjunto. Desta feita, professores, alunos e demais profissionais que atuam na escola devem trabalhar em sintonia para que a escola cumpra sua função social.

No mesmo sentido, Imbernón (2009) afirma que a formação continuada do professor necessita de um ambiente de colaboração entre os professores em que todos realmente desejem participar, visto que não é possível mudar aquele que não quer uma mudança. É preciso minimizar as diferenças e aceitar a diversidade, desta feita, é necessário fomentar diferentes reflexões buscando pontos conexos e a compreensão dos pontos controversos. Claro que isso não é o suficiente para sanar os problemas da formação continuada, pois é preciso apoio externo, ou seja, apoio dos administradores estaduais por meio de políticas públicas adequadas que visem à melhoria da educação e a qualificação do professor.

4.3.2.1 Primeiro encontro

O *primeiro encontro* foi realizado do dia 07/10/2014 na sala de multimeios e contou com a presença de 3 (três) membros da equipe pedagógica e 14 (quatorze) professores. Do total de participantes da pesquisa, três faltaram, um por questão de saúde e os outros por questões particulares. Aqui se percebe que imprevistos acontecem e é preciso saber lidar com eles, pois como já mencionado neste estudo, a falta de tempo e as intempéries são desafios a serem vencidos para que a formação continuada ocorra dentro da escola. Neste caso, em específico os sujeitos participantes da pesquisa que não puderam estar presentes foram posteriormente informados pela pesquisadora dos assuntos tratados e discutidos no encontro e puderam dar suas contribuições que foram registradas no diário de campo.

Nesse encontro se discutiu sobre os problemas que impedem que a formação continuada aconteça dentro do espaço escolar e ao mesmo tempo apontar possíveis formas para que a efetivação dessa formação acontecesse de fato.

Os problemas apresentados e discutidos foram os mesmos já evidenciados pelos questionários e entrevistas. Há que se ressaltar que neste encontro os problemas apontados como mais graves foram a jornada dupla e tripla de trabalho, carga horária excessiva de aulas e falta de incentivo financeiro por parte do poder público. Segundo os professores, eles não têm tempo para estudar e que para sobrar-lhes algum tempo a formação deveria ser muito bem organizada e também que esta servisse para eles porque “já estão cansados de perder tempo com cursinhos que não servem para nada” (PG).

O professor necessita ver que a formação surte efeito no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, o processo mais imediato. A formação continuada surte mais efeito quando é pensada dentro de um contexto escolar específico, desta forma, partindo de um problema específico para alcançar problemas mais genéricos (IMBERNÓN, 2009). Isso não significa que não sejam necessárias as formações em nível de pós-graduação: são fundamentais, mas sozinhos não dão conta do imediato, do específico, do cotidiano real e concreto da escola.

Em relação aos possíveis meios para efetivação da formação continuada nesta escola, tanto os professores como a equipe pedagógica deram suas contribuições. Primeiro foi dito que era preciso organizar bem o tempo, ter a participação de todos, partir dos problemas da escola, promover momentos de discussão e troca de experiências e fazer parcerias para trazer pessoas especializadas nos assuntos que fossem escolhidos como necessários para a formação. Cabe ainda salientar que neste encontro foram discutidos conceitos de formação trazidos pelos autores que serviram de base para o referencial teórico deste estudo.

Os professores também exprimiram, no decorrer da reunião, a dificuldade de se trabalhar coletivamente e indicaram os possíveis motivos: novamente a falta de tempo, o fato de não ter sido formados nessa perspectiva e os empecilhos pessoais. Perrenoud (2001, p. 128) afirma que:

Os professores que experimentam o trabalho em equipe sabem que a cooperação é uma luta: contra si mesmo, contra suas próprias

ambivalências; contra os outros [...]; contra o sistema educativo ou o estabelecimento de ensino [...] quando demonstram pouca compreensão.

Isso ficou evidente nas falas. Foi dito que o trabalho em equipe, coletivo ou colaborativo, não é tarefa fácil, mas, resumidamente pode-se dizer que os participantes da pesquisa concluíram ser possível quando todos estão dispostos a crescer juntos. Como corrobora Imbernón (2011), as pessoas não aprendem de modo linear e cada pessoa aprende de uma forma, desse modo o processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, entretanto essa complexidade se torna mais amena quando a formação é contextualizada e se adapta à realidade vivenciada pelo professor.

O momento fundamental aconteceu quando, mesmo cientes e apontando os problemas, mas também cientes da necessidade de formação, alguns professores tomaram a palavra e disseram que seria possível efetivar a formação continuada dentro desta escola. Mesmo com as dificuldades apresentadas todos afirmaram estarem dispostos a trabalharem juntos para que as melhorias nas práticas pedagógicas fossem realizadas e que também compreendiam que para a formação continuada realmente acontecer eles precisam ser sujeitos ativos nesse processo.

Também foi apresentado aos professores e equipe pedagógica a metodologia da pesquisa-ação, pois essa não era conhecida por todos os sujeitos da pesquisa. Os professores acharam muito interessante um estudo feito com uma metodologia da pesquisa-ação e disseram que essa poderia ser usada no processo de formação continuada dentro da escola.

Ao final desse encontro, foi proposto que no próximo seria elaborado de forma coletiva um plano de formação continuada específico visando efetivar a formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio naquela escola, que considerasse a realidade escolar e as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas sem negar as dificuldades, mas avançando nos campos possíveis para implantá-la dentro do espaço escolar onde a mesma auxiliasse o professor na prática pedagógica. Todos concordaram com a proposta e deste modo, o encontro foi encerrado.

4.3.2.2 Segundo encontro

O *segundo encontro*, foi realizado do dia 21/10/2014 na sala da TV escola e contou com a presença de todos os sujeitos participantes da pesquisa. O intuito desse encontro foi iniciar a elaboração de um plano de formação continuada a ser desenvolvido na escola que visasse contemplar as necessidades e especificidades dos professores e da escola.

Então discutiu-se a proposta e construiu-se um esboço do plano. Primeiramente foi pensado em organizar os horários de planejamento por área de formação para que os professores pudessem usar este tempo para troca de experiências e refletir sobre os problemas que enfrentam na vida profissional como um todo, ou seja, os problemas dentro de sala de aula e externos à sala, mas que afetam a vida do profissional. Depois, discutiu-se a necessidade de ter um profissional dentro da escola que ficasse responsável para atuar junto aos professores, organizar reuniões, oficinas, palestras e outros eventos que contribuíssem com a formação para os professores.

Foram muitas ideias, contra-ideias, mas após a discussão ficou decidido que essa função seria da Supervisora. Assim, caberia a ela a coordenação geral das ações do plano. Foi pedido que se usasse o tempo destinado a estudos e formação continuada previstos no Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia, visto que qualquer tempo além da carga horária de 40 horas semanais que os mesmos cumprem na rede estadual comprometeria seus outros empregos, uns na rede municipal de ensino, outros em escolas particulares e outros que fazem algum tipo de serviço autônomo para complementar o salário.

Buscando atender as especificidades da escola e as reivindicações dos professores foi elaborado um esboço do plano de formação continuada em que foi pensado em fazer uma reunião com todos os professores e equipe pedagógica para decidir quais seriam os temas e assuntos que deveriam ser trabalhados em oficinas e palestras durante o primeiro semestre de 2015. Também foi proposto a ação de se montar os horários destinados ao planejamento por área de conhecimento para poder facilitar a troca de experiência entre os professores. O planejamento coletivo ficou para ser organizado pela Supervisora que acompanhará o desenvolvimento dessas atividades. E as alterações na prática se iniciam. Já não mais será possível

organizar algumas funções administrativas somente para atender à necessidade também administrativa. Assim, o quadro de distribuição e horários de aulas devem ser montados procurando adequar os horários de cada professor para que professores que atuem em áreas afins tenham os mesmos horários destinados ao planejamento. Isso já é um primeiro passo prático para buscar garantir a participação e envolvimento dos professores.

Durante o encontro, os professores e equipe pedagógica iam pensando e repensando possibilidades para se efetivar um plano de formação na escola, que ia sendo construído, em linhas gerais, a partir do que estava sendo definido no momento. Via-se, já, um esboço de um plano de formação continuada.

A partir das contribuições dos professores e equipe pedagógico, as ações definidas nesse esboço foram: a realização de uma oficina por bimestre e por área de conhecimento, uma palestra por bimestre sobre um tema geral da educação, planejamento coletivo com os professores de áreas afins duas vezes ao mês e uma reunião pedagógica por semestre para discutir sobre as ações realizadas e a formação continuada.

Após serem decidido todas as ações que deveriam compor o plano, o encontro foi encerrado com o compromisso de realização do terceiro encontro, momento em que seria apresentado, de forma mais sistematizada, o plano de formação continuada que com eles foi gestado.

4.3.2.3 Terceiro encontro

O *terceiro encontro* foi realizado do dia 31/10/2014 na sala da TV escola e contou com a presença de 3 (três) membros da equipe pedagógica e 13 (treze) professores. Novamente um dos membros da equipe pedagógica não se fez presente por motivo de saúde e os 3 (três) professores participantes da pesquisa que faltaram ao encontro alegaram motivos pessoais. Neste caso, foi usado o mesmo procedimento já utilizado no primeiro encontro, ou seja, aqueles que não puderam estar presentes no encontro foram informados posteriormente sobre os assuntos tratados e puderam dar suas contribuições.

No início desse encontro foi apresentado o plano de formação continuada pré-elaborado para que fossem feitos os ajustes necessários. Após a apresentação do plano (apêndice H), alguns professores pediram a palavras e a partir disso foram

feitos alguns ajustes. Foi proposto, além de alguns ajustes na escrita e descrição das ações, que o plano fosse posto em prática ainda em 2014, pois no segundo encontro foi sugerido que o plano somente seria implantado no início do ano de 2015. Segundo os professores, seria importante que a pesquisadora fizesse parte e acompanhasse o início da implantação e desenvolvimento do plano. Desta forma, sendo o plano de ação de formação continuada implantado ainda em 2014, possibilitaria uma maior participação da pesquisadora no desenvolvimento das atividades e ações programadas⁸.

Deste modo, ficou decidido que duas ações do plano seriam desenvolvidas ainda no ano de 2014, uma no início do mês de novembro e outra no final com a participação direta da pesquisadora no desenvolvimento dessas ações e que as ações previstas para 2015 ficariam sob a responsabilidade da equipe pedagógica e dos professores, conforme plano de formação no Apêndice H. As duas ações realizadas em 2014, foram assim planejadas:

a) promover uma reunião para discutir sobre os problemas enfrentados pelos professores dentro de sala de aula; discutir sobre quais temas devem ser trabalhos nas oficinas e palestras no primeiro semestre de 2015, e defini-los; escolher um tema para ser debatido junto com a pesquisadora e equipe pedagógica em novembro de 2014;

b) realizar uma reunião para debater sobre o tema escolhido pelos professores.

Há que se ressaltar, que no período em que foi realizado o terceiro encontro, já havia iniciado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio há cerca de um mês. Então foi perguntado aos professores se o Pacto não supriria a necessidade da falta de formação continuada nesta escola. Os professores responderam que não, pois o Pacto, pelo que eles puderam perceber até o momento, não suprirá todas as necessidades, visto que os mesmos não foram consultados sobre os temas que queriam ou necessitavam estudar, que a duração seria de apenas 200 horas e que está desconectado da realidade escolar, e que a escola deve ter seu próprio plano de formação continuada. Foi muito gratificante perceber o entusiasmo dos professores naquele momento. Uma professora expressa isso de maneira enfática. Segundo ela, o Pacto está proporcionando

⁸ Como já foi assinalado, a pesquisadora passou em concurso público iria assumir emprego em outra instituição educacional a partir de 2015, deixando a escola,

alguns momentos de troca de experiências, mas não está suprimindo as necessidades específicas. O plano de ação é uma necessidade da escola, com planejamento coletivo. É uma necessidade que não cessa, pois, a formação é contínua (PP1).

Percebe-se, aqui, que os professores têm compromisso com a formação e o que lhes falta são as oportunidades, como afirma Perrenoud (2000, p. 179), “a responsabilidade de sua formação contínua pelos interessados é um dos mais seguros sinais de profissionalização de um ofício”.

Então, com as falas dos professores que reafirmaram a importância de se implantar esse plano para efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar, foi finalizada a escrita do plano e o terceiro encontro foi encerrado. A pesquisadora somente colocou o plano em um formato e deu a ele uma forma, mas as ações planejadas e as estratégias definidas, bem como os períodos, nada foi alterado.

4.3.3 Desenvolvimento e acompanhamento do plano de formação continuada

De fato, conforme previsto nos encontros com os sujeitos participantes da pesquisa, o plano de formação continuada (apêndice H) foi implantado e a pesquisadora participou diretamente na realização e desenvolvimento das duas primeiras ações. A efetivação e desenvolvimento das demais ações ficou a cargo da equipe pedagógica e dos professores. Cabendo a pesquisadora um acompanhamento por meio de relatos da equipe pedagógica que ocorreram por meio de contatos por telefone, e-mails e uma visita realizada no dia 06/04/2015 que teve como objetivo colher dados relativos ao desenvolvimento do plano de formação continuada nos 3 (três) primeiros meses do ano de 2015.

Na próxima subseção serão apresentadas as ações do plano de formação continuada que já foram desenvolvidas, quais estão em desenvolvimento, quais ações ainda não foram efetivadas e o porquê dessas ações ainda não terem sido efetivadas.

4.3.3.1 Ações realizadas em 2014

No dia 11/11/2014, numa terça-feira, no período matutino, foi realizada a ação 1 (um) do plano de formação continuada. Foi feita uma reunião em que os

professores falaram dos problemas que enfrentavam em sala e de suas dificuldades, então, foi pedido aos professores que fizessem uma lista de temas e assuntos que queriam que fossem trabalhados na formação em 2015. Esta lista seria entregue posteriormente à supervisora para que ela pudesse organizar as oficinas, palestras e outras atividades que fossem apontadas.

Também foi decidido o tema para ser debatido junto com a pesquisadora e equipe pedagógica. Os professores escolheram falar sobre “os saberes necessários para ser professor na sociedade atual”. Foi pedido pela equipe pedagógica que o encontro fosse organizado e coordenado pela pesquisadora.

Essa primeira ação do plano de formação continuada (apêndice H) teve uma carga horária de 2 (duas) horas e contou com a participação dos membros da equipe pedagógica, de 13 (treze) professores participantes da pesquisa e 6 (seis) professores - 3 (três) que atuam no Ensino Médio, mas não haviam participado da pesquisa pelos motivos expostos na terceira seção deste estudo e 3 (três) professores que atuam no Ensino Fundamental que quiseram se fazer presentes no encontro.

No dia 19/11/2014, numa quarta-feira, no período matutino, foi efetivada a ação 2 (dois) do plano de formação continuada. A ação previa a realização de um encontro para estudo e debate sobre um tema escolhido pelos professores. Como já mencionado acima o tema escolhido foi “Os saberes necessários para ser professor na sociedade atual”. O encontro teve uma carga horária de 4 (quatro) horas e contou com a participação de 3 (três) membros da equipe pedagógica, 14 (quatorze) professores participantes da pesquisa e 8 (oito) professores que atuam no Ensino Fundamental que foram convidados pela equipe pedagógica à participarem do encontro. Mister saber, que tanto os professores como a pesquisadora foram comunicados antes de fazer o convite aos professores que atuam no Ensino Fundamental e é claro, não houve nenhuma objeção em relação a participação desses professores no encontro.

No encontro foram apresentados conceitos trazidos por Perrenoud (2000), Freire (2011) e Tardif (2014) sobre os saberes necessários ao exercício da docência. Entretanto, foram trabalhados especificamente os conceitos trazidos por Paulo Freire (2011) no livro “Pedagogia da Autonomia”.

A pesquisadora fez uma breve explanação sobre conceitos trazidos por Perrenoud (2000) e Tardif (2014) sobre os saberes necessários ao exercício da

docência e logo após apresentou, de forma resumida, as 27 (vinte e sete) exigências para ensinar trazidas por Freire (2011). Os professores puderam discutir e sintetizar os conceitos trazidos pelos autores e também elaborar os próprios conceitos.

O estudo foi muito produtivo. Todos participaram ativamente dos debates e os conceitos discutidos nesse encontro repercutiram durante o restante da semana no espaço escolar. Essas observações puderam ser feitas, haja vista que a pesquisadora também fazia parte do quadro de professores desta escola e foi possível perceber a repercussão dos fatos e acontecimentos relacionados e do trabalho que ali se desenvolvia.

4.3.3.2 Ações em andamento em 2015

A ação 4 (quatro) propunha fazer um levantamento anual, por meio de um questionário, para obter informações sobre quais tipos de cursos, palestras, oficinas, temas a serem discutidos em reuniões pedagógicas e descobrir quais são as principais dificuldades dos professores ao ministrarem as aulas, foi realizada em parte, visto que, segundo relatos da Supervisora, não foi aplicado o questionário, apenas foi realizada uma reunião em que se buscou ouvir as demandas dos professores sobre quais tipos de formação eles necessitavam para o primeiro semestre de 2015.

Contudo, a Supervisora afirmou, na entrevista, que o questionário ainda será aplicado aos professores, pois esse trará mais consistência aos dados já colhidos.

Tendo por base a demanda sugerida pelos professores, foram realizados três encontros para estudo: um sobre avaliação e planejamento; um sobre valorização do professor e indisciplina escolar; e outro sobre a função do conselho de classe.

Segundo relatos da Supervisora, em discussão com os professores, foi pedido que fosse aplicado aos alunos do Ensino Médio um questionário a fim de, a partir do lugar em que ocupam, de alunos avaliassem, de forma descritiva, o trabalho dos professores e suas metodologias em sala de aula, o comportamento e postura dos alunos bem como os motivos que contribuem para a falta de interesse dos alunos nos estudos.

Esse questionário foi aplicado aos alunos e com base nas informações colhidas, está sendo desenvolvido um estudo com os professores e equipe pedagógica para identificar quais são os problemas que afetam o processo de

ensino e aprendizagem. Então a partir deste levantamento irão criar estratégias de intervenção, a fim de solucionar os problemas identificados.

A ação 6 (seis) prevê a realização uma oficina por bimestre destinada a ampliar os conhecimentos e fomentar a troca de experiência entre os professores de áreas de conhecimento específicas e áreas de conhecimento afins está sendo desenvolvida como o previsto.

Atendendo a essa ação foi realizada em parceria com a CRE de Ouro Preto do Oeste uma oficina de Metodologias do Ensino da Matemática para os professores que atuam nesta área de ensino. E já estão previstas para os próximos meses oficinas nas áreas de Química, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Especial, todas em parceria com a CRE.

A ação 7 (sete) prevê promover uma palestra por bimestre como tema geral sobre educação. Essa ação está sendo desenvolvida e para tanto, já foi realizada no 1º (primeiro) bimestre do ano letivo de 2015 uma palestra sobre a temática “Valorização profissional e relações interpessoais”. Outras palestras serão organizadas para serem aplicadas nos próximos bimestres.

4.3.3.3 Ações não realizadas

Segundo relato da Supervisora, ainda não foi possível realizar as ações 3 (três), 5 (cinco) e 8 (oito).

As ações 3 (três) e 5 (cinco) que preveem respectivamente a organização do quadro de distribuição de aulas de maneira com que os horários de planejamento dos professores de áreas de conhecimento afins coincidisse e coordenar o planejamento coletivo dos professores por áreas de conhecimento afins, ainda não foram realizadas porque houve uma constante troca de professores entre as escolas da rede estadual de ensino para adequação de cargas horárias nos primeiros meses do ano e também o quadro de professores lotados na escola demorou a ser completado, o que dificultou os ajustes no quadro de horário e consequentemente o planejamento coletivo. Todavia, isto está sendo providenciado para o próximo semestre, já que agora o quadro de professores está completo.

A ação 8 (oito) prevê a realização semestralmente de momentos para discussão sobre os principais problemas enfrentados no cotidiano escolar tanto no

universo geral da escola como no exercício da função dos professores, não foi realizada.

Os motivos alegados para a não realização da ação foi porque não houve horário dentro do calendário letivo para realizar essa ação, pois a escola teve que desenvolver outras atividade e projetos que acabaram tomando muito tempo dentro da carga horária disponível para planejamento e estudos dos professores. Porém, segundo a Supervisora, a ação será desenvolvida nos próximos meses.

4.3.3.4 Encaminhamentos futuros do plano de formação continuada

Os encaminhamentos futuros do plano de formação continuada serão efetivados pela equipe pedagógica da escola e pelos professores que atuam no Ensino Médio. Segundo eles, a experiência de discussões sobre a formação continuada e as reflexões que se puderam fazer sobre as próprias práticas pedagógicas foram importantes. E segundo os professores e equipe, este estudo também mostrou que é possível fomentar coletivamente uma formação permanente dentro do espaço escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou levantar respostas para uma inquietação e, ao mesmo tempo, ao iniciar o levantamento de informações que vislumbrassem respostas, também intervir no processo de formação continuada dos professores buscando a reflexão e a transformação da prática pedagógica. A questão inicialmente proposta era saber quais os problemas que impediam que a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual no município de Ouro Preto do Oeste/RO fosse efetivada dentro do espaço escolar e, além disso, encontrar estratégias de promovê-la no próprio local de trabalho.

Desta forma, considero que coletivamente conseguimos identificar os problemas locais e estruturais e, a partir daí, construirmos também coletivamente um Plano de Formação Continuada para e com os professores. Mas nada foi fácil, pois o que as pesquisas já apontam foi confirmado a partir desse estudo, mesmo que se considere que foi realizado em uma única unidade escolar. Os desafios são quase insuperáveis. Viu-se que sem muito compromisso não há como desenvolver formação continuada na escola, principalmente sem um incentivo, seja de redução de carga horária de trabalho ou financeiro.

Portanto, a grande certeza que fica é a de que os professores apresentam grande compromisso, pois não houve incentivo externo para que ficassem motivados para a ação, para convencê-los a refletir sobre a própria prática. O que houve, ou, o que há, nitidamente, é a vontade de melhorar a própria prática. Essa certeza foi importante nesse momento de desenvolvimento de pesquisa, de reflexão sobre concepções e de intervenção na prática. Quanto às concepções, e algumas muitas vezes verdadeiros sustentáculos da ação e das falas cotidianas dos professores, também foram repensadas por vários docentes durante o processo de pesquisa-ação. Muitas vezes as concepções sustentam o trabalho docente, mas os mesmos nem têm consciência delas. Assim, o processo de pensar sobre e pensar com os outros possibilitou a tomada de consciência de algumas ideias e, ao mesmo tempo, quase que imediato, a alteração dessas concepções.

Foi possível perceber durante o projeto que efetivar a formação continuada dentro do espaço escolar não é uma tarefa simples devido aos vários empecilhos demonstrados neste estudo. Entretanto, esses empecilhos podem ser contornados ou transpostos, desde que escola, professores e demais profissionais da educação

estejam dispostos a participar desse processo com a certeza de que o caminho também se faz ao caminhar. Não há uma receita para se efetivar a formação continuada. Os planos de formação continuada já existentes devem servir como apontamento para reflexão e análise para então, a partir desse norte, compreender a realidade da escola e vivenciar a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem e as peculiaridades de cada escola.

A equipe pedagógica da escola onde foi realizada a pesquisa compreende que a efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar não é algo fácil de ocorrer devido aos entraves que dificultam a execução. Como ressalta Imbernón (2011), há uma falta de autonomia das escolas para desenvolverem atividades de formação continuada dentro do espaço escolar e também lhes faltam autonomia para poderem proporcionar melhores condições de trabalho e tempo de estudo aos professores que têm uma sobrecarga de trabalho, baixos salários e jornada dupla ou até mesmo tripla de trabalho.

O estudo possibilitou também a percepção, já apontada por Gatti e Barreto (2009), de que nos últimos anos os sindicatos de classe vêm cobrando uma posição do governo no intuito de que haja uma promoção maior de políticas públicas para formação continuada e também isso vem sendo discutido nos últimos fóruns e conferências sobre educação. Porém, como foi evidenciado neste estudo pelos relatos dos professores e da equipe pedagógica, a efetivação de uma formação continuada propriamente dita, até aquele momento, ainda não fazia parte da realidade vivida naquela unidade escolar.

Também ficou evidente, tanto pela teoria como pela ação junto à escola, que é preciso conhecer a escola e sua realidade, bem como os professores e as demandas para se pensar e organizar a formação continuada dentro de uma escola. Além disso, também se explicitou a certeza de que não há teoria sem prática, nem prática sem teoria, conforme já anunciou Freire (2011). A ausência de estudos teóricos dificulta a reflexão sobre a prática. Não se reflete sem comparações e análises ou também a reflexão será vazia. Foi o que se tentou levar aos professores: reflexão sobre a ação a partir da própria ação e da teoria.

O Plano de Formação Continuada construído por nós no decorrer deste estudo levou em consideração os princípios apresentados por Imbernón (2009; 2011), Nóvoa (1997; 1999; 2011), Perrenoud (2000; 2001), Pimenta (2000), André (2001), Freire (2011), Gatti e Barreto (2009), Freitas A. (2007a; 2007b) e Gadotti

(2011). Com este estudo foi possível evidenciar alguns princípios que devem nortear a implantação de um programa de formação continuada, sendo eles: a reflexão prático-teórica, o planejamento e trabalho coletivo, a cooperação e ação-reflexão-ação.

Buscou-se assim, tanto na discussão e elaboração como na implantação do plano, um trabalho coletivo-colaborativo e atento à realidade vivenciada por todos os envolvidos. E isso foi usado como impulso motivador para que os professores, mesmo por vezes desanimados com a atual situação pela qual passa a profissão docente, compreendessem que é possível mudar e que mesmo com tantos desafios algo pode ser feito.

Era preciso criar uma atmosfera de segurança para que os professores acreditassem que poderia ser possível fazer formação continuada dentro do espaço escolar. Para tanto, proporcionar momentos de reflexão foi uma das estratégias utilizadas durante os estudos. Isso fez com que os professores acreditassem no estudo e se dedicassem à pesquisa, em sintonia com o que salienta Gadotti (2011) quando destaca que o professor deve estar em constante reflexão e essa reflexão deve ser crítica, pois seu trabalho não pode ser reduzido a uma simples intervenção cognitiva, mas a um processo de transformação social.

A maioria dos professores não conhecia a metodologia da pesquisa-ação que foi a base deste estudo. Ao terem contato com esse tipo de pesquisa perceberam que a pesquisa-ação, além ser uma forma de pesquisa acadêmica-científica, também pode ser um dos recursos utilizados na formação continuada, como forma de aquisição de conhecimentos visando à resolução de problemas. E isso foi confirmado pelo relato da supervisora em que afirma ter partido dos professores a proposta de se aplicar um questionário aos alunos de Ensino Médio, a fim de compreender os problemas que afetam o processo de ensino e aprendizagem neste nível de ensino, para então, propor as ações de intervenções necessárias na busca da solução para esses problemas.

É preciso compreender o valor da pesquisa na formação inicial e continuada dos professores, como afirmado por Pimenta (2005), visto que os docentes são sujeitos capazes de construir conhecimento e que por intermédio da reflexão crítica sobre a prática docente podem encontrar possíveis soluções para as problemáticas por eles enfrentadas. E como asseverado pela supervisora, os professores

compreenderam a importância da pesquisa como um meio na busca de soluções para os problemas enfrentados por eles em sala de aula.

Quando os professores abraçaram o estudo se percebeu uma mudança na postura, um aumento de conversas com tons reflexivos e um ânimo dos professores por acreditarem no projeto em que estavam envolvidos. Neste momento, foi possível compreender o quão rico é o estudo desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação, pois se age e intervém no problema e coletivamente se busca uma solução. Desta forma, se tem a possibilidade de mudar uma realidade e transformá-la de maneira positiva.

Um dos elementos, que também auxiliou na elaboração do plano de formação continuada, foi ver a escola como instituição principal no desenvolvimento do processo de formação continuada do professor. Foi a convicção de que é na escola que as transformações se iniciam e é na escola onde estão os principais envolvidos no processo educativo. Neste sentido, reiteramos que a escola deve ser o ambiente inspirador da formação e os professores precisam acreditar que a formação continuada pode fazer a diferença em suas práticas pedagógicas e compreender que o conhecimento se constrói ao longo da caminhada, compreender que “As concepções de conhecimento, ciência e ensino fazem parte da concepção de vida e mundo construídos pelos professores em sua trajetória” (PIMENTEL, 1994, p. 75).

Foi possível perceber também que diferentes situações didáticas devem ser adotadas para que os professores possam mobilizar conhecimentos tanto teóricos como práticos e a análise de situações práticas pode ser uma dessas estratégias, já que não se trata de um único campo de conhecimento, mas de diferentes ciências que se entrecruzam em um espaço escolar de Ensino Médio.

Nessa perspectiva, procurou-se durante todo o processo de estudo do presente tema possibilitar aos professores o conhecimento dos mais diversos tipos e meios para se realizar a formação continuada para que eles pudessem escolher os meios que mais se adequavam às situações vivenciadas por eles e que melhor atendiam suas necessidades.

Buscamos uma proposta de formação centrada na escola por entender, no decorrer do estudo, que essa era a proposta que melhor atendia as necessidades e especificidades tanto dos professores como da escola. Num processo de formação continuada fundado na escola a atividade de ação-reflexão-ação é capaz de

provocar mudanças nas concepções e práticas e na cultura de todos na escola. Assim, é possível valorizar o conhecimento e a capacidade de produção de conhecimento dos professores para que estes sejam sujeitos da formação e não apenas objetos ou produtos dessa formação.

Cabe ainda ressaltar a importância do planejamento coletivo para o bom desenvolvimento do estudo. O planejamento é um dos dispositivos da formação continuada. Mas trabalhar nessa perspectiva não é algo fácil, pois os professores, na maioria, não foram formados com essa orientação. Todavia, durante o planejamento de ações de intervenção é preciso compreender que, intervir na realidade numa situação de formação é também desenvolver um trabalho cooperativo. E esse trabalho de aculturação deve ser constante para que não se perca o espírito coletivo das ações.

Vimos que vários dos estudos desenvolvidos pelos autores já mencionados têm demonstrado uma significativa preocupação com a importância e a garantia da efetivação da formação continuada e que grande parte desses estudos apontam para uma formação desenvolvida a partir da escola. Assim, acreditamos que são necessárias alterações nas políticas públicas de formação. Essas precisam ser repensadas para que as escolas tenham autonomia e possam minimizar os problemas apontados como empecilhos no desenvolvimento de projetos de formação continuada dentro da escola.

Mister se faz destacar que, entendemos que mesmo que as escolas consigam efetivar a formação continuada para os professores dentro do espaço escolar, isso não exime a responsabilidade do Estado em promover e oferecer cursos de formação em nível de aperfeiçoamento, de especialização (pós-graduação *lato sensu*) e de pós-graduação (mestrado e doutorado) de forma gratuita para docentes em exercício.

Quando nos propomos em pensar em propostas possíveis e necessárias para a formação continuada de professores, entendíamos que se tratava de um tema complexo, e isso foi demonstrado no decorrer do estudo. Não queremos aqui dar receita nem modelos de formação para serem copiados, mas buscamos apresentar propostas viáveis para que a formação possa acontecer dentro do espaço escolar.

O plano elaborado foi pensado e discutido especificamente para a realidade de uma escola em particular, e para os professores que nela trabalham, como também foi fundamentado nos autores e autoras mencionados neste estudo. Foi

possível, com isso, chegar a uma proposta de um plano de ação de formação continuada fundamentado na ação-reflexão-ação da própria prática pedagógica com a possibilidade de melhorá-la, alterá-la, modificá-la qualitativamente, considerando, principalmente, os problemas, as dificuldades e as possibilidades que permeiam o ambiente escolar dessa escola e os aspectos relacionados à qualidade da educação de maneira geral.

Buscamos apontar, como alternativas para se pensar a formação continuada, os estudos desenvolvidos pelos diversos autores e autoras que foram apresentados sinteticamente na segunda seção⁹, em que alguns apresentam os conceitos de formação continuada, os desafios para essa formação e outros apontam possibilidades de organização e efetivação de planos, projetos e programas que podem ser desenvolvidos para a formação docente de forma contínua e permanente.

No estudo evidenciamos quais são os problemas enfrentados pelos professores, sujeitos participantes da pesquisa, e pela escola, campo de pesquisa, na efetivação da formação continuada. Compreendemos que parte desses problemas somente podem ser sanados por instâncias superiores, visto que muitos deles estão relacionados a recursos financeiros, organização estrutural, gestão pública e quadro de pessoal. Desta feita, a reformulação e reorganização da formação continuada deve ser algo ainda discutido em âmbito geral, já que não cabe e não é possível que somente escola e professores resolvam todos os problemas deste setor.

Assim, o Estado/poder público não tem a responsabilidade eximida no que diz respeito em melhorar as condições de trabalho dos professores e consequentemente da formação continuada oferecida, uma vez que a maioria dos problemas apontados pelos professores é incumbência do poder ou responsabilidade do Estado resolver. Haja vista que, a escola não tem autonomia para diminuir a carga horária e o número de aulas do professor, não pode oferecer incentivo financeiro para formação continuada e não promove diretamente as políticas públicas educacionais destinadas à formação continuada.

⁹ Nóvoa (1997; 1999; 2011), Imbernón (2009; 2011), Perrenoud (2000; 2001), Pimenta (2000), André (2001), Marques (2000), Libâneo (2001; 2004; 2010), Freitas A. (2007a; 2007b), Silva (2007), (Gatti e Barreto (2009), Freire (2011) e Gadotti (2011).

Todavia, como já foi dito, e não é demais ressaltar, apesar dos problemas enfrentados pela educação brasileira, é possível sim desenvolver um plano de formação continuada para efetivá-la dentro do espaço escolar e isto foi exposto na quarta seção. Não há que se olvidar, que não se trata de um modelo, mas sim de um estudo que demonstra possibilidades. Possibilidades em que os professores devem ser sujeitos da própria formação, devem superar a dependência de esperar que os outros façam e lutem por direitos que são seus. Alcançar esse *status* é também conquistar a profissionalização da profissão professor.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In:_____. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 55-69.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.
- BORGES, Célio José. **Professores leigos em Rondônia**: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP. 2011. 417 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2011.
- BRASIL. **Lei Ordinária 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 mai. 2014.
- _____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Lei do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 mai. 2014.
- _____. Referenciais Para a Formação de Professores. **MEC**. 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2014.
- _____, **Decreto Presidencial nº 6.755** de janeiro de 2009. Decreto que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 06 set. 2014.
- _____, **Portaria Ministerial nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. MEC. Que institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 06 jun. 2014.
- _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Lei no Plano Nacional da Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2014.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; Da SILVA, Roberto. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CORDEIRO, Edna Maria. Formação de professores de matemática em dois cenários: na Universidade Federal de Rondônia e no CEEJA Padre Moretti. In: PACÍFICO, Juracy Machado; BUENO, José Lucas Pedreira; SOUZA, Ana Maria de

Lima (Org.). **Formação docente na universidade em interface coma educação básica**: ultrapassar limites, criar possibilidades. Florianópolis: Pandion, 2014, p. 115-128.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR. n. 24. p. 213 - 225, 2004. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteúdo/T2SF/Sandra/Entrevistas%20em%20pesquisas%20qualitativas.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

DEMO, Pedro. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p.: il. – Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640; 36. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9CE8A069-41E9-42BC-BF85-32CF01E43CB8%7D_Td%2036.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2014.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante. **Formação continuada de professores**: as aproximações e os distanciamentos entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas. 2010. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBRQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 11-32.

_____. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, Tereza Brito, ALBRQUERQUE; Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Org.). **Formação continuada de professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 33-50.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, outubro, 2007, p. 1203-1230.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

_____; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan. /abr. 2008.

_____.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução á pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo. v. 35, n. 2, p. 57-63, mar. /abr., 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. et al. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série: Planejamento de Pesquisa nas ciências sociais, n. 01. Brasília, DF: UNB, 2003. Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/como_elaborar_um_questionario.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2013.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão?. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 38, 109-121, abr., 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Tradução Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Adeus professor, adeus professora!**: Novas exigências educacionais e profissão docente. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LISITA, Verbena; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa: Uma relação possível?. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 107-127.

MATO GROSSO. **Secretaria de Estado de Educação. Escola ciclada de Mato Grosso: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 129-147.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. La nueva cuestión central de los profesores: Exceso de discursos, pobreza de prácticas. **Cuadernos de pedagogía**, nº 286, 1999, p. 102-108.

_____. O professor se forma na escola. **Nova Escola**, nº 142. 2001, p. 12.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 203-218.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais-PR: Melo, 2011.

PACÍFICO, Juracy Machado. **Políticas públicas para a Educação Infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. 2010. 358 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, 2010.

_____; GENTILINI, João Augusto. Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999/2008). **Revista Ibero-americana de estudos em educação**. v. 8, n. 4, 2013. p. 961-977.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v.7, n. 16, p. 110-123, ago/dez. 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, **Ensinar**: agir na urgência. Decidir na incerteza. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

Portal do Governo do Estado de Rondônia. **SEDUC**. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/2015/04/53250/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

PORTAL do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14879>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380:gestar-ii&catid=315:gestar-ii&Itemid=642>. Acesso em: 20 nov. 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - **PNUD**. Desenvolvimento humano e IDH. Disponível em: www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx. Acesso em: 10 set. 2014.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RONDÔNIA (Estado). **Regimento interno do fórum permanente de apoio à formação docente de Rondônia** - Fórum-RO. SEDUC. Porto Velho, 15 de junho de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/REGIMENTO_INTERNO_FORUM_PERMANENTE_ROI.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. **Lei Complementar nº 680** de 07 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.sintero.org.br/admin/legislacao/11.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação do estado de Rondônia. Porto Velho. **Ata da décima reunião do fórum permanente de apoio à formação docente de Rondônia realizada no dia 19 de junho de 2013**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Ata-Forprof-RO-11-Reuniao.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, V. 5, jan./jun. p. 29 - 34, 2002.

SANTOS, Elza Araújo dos. **Formação de Professores em serviço em Rondônia: Políticas públicas e estratégias de formação**. 2000. 200 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2000.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENADO FEDERAL. Posição do Brasil no IDNH. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/materias/2013/03/18/cristovam-lamenta-posicao-do-brasil-no-idh-e-critica-governo-por-nao-assumir-tragedia-na-educacao>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In: FERREIRA, Tereza Brito; ALBRQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte : Autêntica , 2007. p. 97-118.

SILVA, Silvio Profirio da; ARCANJO, Jacineire Gabriel. Uma perspectiva histórica da prática pedagógica. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, N. 107, set./out. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **Políticas públicas para a formação docente: um estudo em Porto Velho**. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Prezado (a) Senhor (a), _____.

Apresentamos a mestrandia pesquisadora SIRLEY LEITE FREITAS, aluna devidamente matriculada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada “FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA”, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de um instrumento semidirigido de entrevista semiestruturada, de um questionário objetivo, que deverão ser respondidos pelos professores que atuam no Ensino Médio e pela equipe pedagógica (diretor, vice-diretor, supervisor e orientador) durante o primeiro e segundo semestre de 2014.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como, o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos envolvidos, na forma de um plano de ação para efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular da Professora Pesquisadora: (69) 8122-8405 E-mail: sirleitefreitas@gmail.com.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, _____ de _____ de 2014.

Juracy Machado Pacífico

Orientadora

Sirley Leite Freitas

Mestranda Pesquisadora

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	 FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR MESTRADO PROFISSIONAL
--	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador (a) do Registro Geral de Identidade (ou outro documento), nº _____, concordo em participar da pesquisa Intitulada: **“FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA”** objeto de estudo da mestrandia SIRLEY LEITE FREITAS, sob orientação da *Profa. Dra. JURACY MACHADO PACÍFICO*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, para estudar e investigar os problemas que impedem a efetivação da formação continuada para intervir no processo buscando a reflexão, a transformação da prática pedagógica e a construção coletiva de um plano de formação continuada com/para os professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO que possa ser desenvolvido dentro do espaço escolar.

Assim, tenha conhecimento que:

1. O(a) Senhor(a) foi selecionado(a) devido a Instituição na qual atua ser objeto de estudo desta pesquisa.
2. A participação do senhor (a) na pesquisa será respondendo uma entrevista semiestruturada, um questionário e participação em reuniões;
3. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
4. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial, implantar a formação continuada dos professores na escola onde trabalha e conseqüentemente para os demais professores de outras instituições;
5. Os resultados da pesquisa serão destinados à sua escola e à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;

6. Fica assegurada ao senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
7. Fica assegurado uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
8. A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alto e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
9. Fica esclarecido que o senhor (a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
10. Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da pesquisadora.
11. Caso o senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode entrar em contato pelo telefone: (69) 8122-8405/(69) 9237-6739 e-mail: sirleitefreitas@gmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, Km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br, ou ainda a orientadora Prof^a. Dr^a. Juracy Machado Pacífico, e-mail: juracypacifico@unir.br.

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurado minha privacidade de acordo com a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Ouro Preto do Oeste, ____ de _____ de 2014.

Sirley Leite Freitas
Pesquisadora

Participante Ouvido (a)

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

 <p>SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</p>	 <p>UNIR FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR MESTRADO PROFISSIONAL</p>
---	---

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFESSORES

Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

1. Dados pessoais

Sexo: () masculino () feminino

Idade: () 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59

2. Formação

- Curso de Graduação

Ano de conclusão: ____/____/____

Área: _____

Instituição: _____

() Pública () Privada

- Curso de pós-graduação

1ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

2ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

3ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

- Mestrado:

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

- Doutorado:

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

3. Dados Profissionais

Tempo de docência na Educação Básica: _____.

Área de atuação na Educação Básica: _____

Áreas que já atuou na Educação Básica: _____

4. Jornada de Trabalho: _____ horas semanais.

5. Você manteve uma formação continuada após sua formação inicial?

☐ Sim

☐ Não Por quê?

Caso a resposta for sim, de que forma você participou:

☐ Reunião pedagógica

☐ Momentos específicos

☐ Momentos de autoavaliação

☐ Cursos fornecidos pela Instituição

☐ Cursos fora da Instituição

☐ Outros eventos _____

6. Com que frequência você participa de cursos de formação continuada na área da educação?

☐ Uma vez por ano.

☐ De uma a três vezes por ano.

☐ Mais de três vezes por ano.

☐ Todos mês.

☐ Menos de uma vez por ano.

☐ Nunca participei.

Em caso de respostas afirmativas, quais são os cursos que você participa?

7. Você tem algum tipo de formação continuada na escola em que trabalha?

☐ Sim

☐ Não Por quê?

Caso a resposta for sim, de que forma você participa:

☐ Reunião pedagógica

☐ Momentos específicos

☐ Momentos de autoavaliação

☐ Cursos fornecidos pela Instituição

☐ Cursos fora da Instituição

☐ Outros eventos _____

8. Com que frequência você participa de cursos de formação continuada específico na sua área de formação?

☐ Uma vez por ano.

☐ De uma a três vezes por ano.

☐ Mais de três vezes por ano.

- () Todos mês.
 () Menos de uma vezes por ano.
 () Nunca participei.

Em caso de respostas afirmativas, como são oferecidos esses cursos?

9. Você tem algum tipo de formação continuada, específico na sua área de formação, na escola em que trabalha?

- () Sim
 () Não Por quê?

Caso a resposta for sim, quais são os cursos e como são oferecidos?

10. A equipe pedagógica promove cursos de formação continuada, dentro do espaço escolar, para os professores que atuam no Ensino Médio?

- () Sim
 () Não

11. De que forma você participa desses cursos?

- () Reunião pedagógica
 () Momentos específicos
 () Momentos de autoavaliação
 () Cursos fornecidos pela Instituição
 () Cursos fora da Instituição
 () Outros eventos _____

12. Você está lotado exclusivamente em sua área de formação?

- () Sim
 () não

Em caso de resposta negativa responda as questões 15 e 16.

13. Qual área você atua fora da área de sua formação?

14. Os cursos que já participou oferecido pelo poder público, no tocante, as informações e os conhecimentos auxiliaram na sua ação prática pedagógica?

- () Sim () Não () às vezes

15. É oferecido algum auxílio pedagógico ou curso de formação para suprir suas dificuldades e eventuais desconhecimentos dos conteúdos com os quais deve trabalhar (Em relação às disciplinas que atua fora da área de sua formação)?

- () Sim: Quais? _____

- () Não

16. Existe um tempo específico destinado ao planejamento de suas aulas dentro do espaço escolar?

- () Sim
 () Não

Em caso de resposta afirmativa, esse planejamento é de forma individual ou de forma coletiva?

17. Existe um tempo específico destinado à reflexão de sua prática pedagógica e a troca de experiências com seus colegas dentro do espaço escolar?

() Sim

() Não

Em caso de resposta afirmativa, como é feita essa reflexão e essa troca de experiência? _____

18. Você já foi consultado sobre quais cursos de formação deveriam ser oferecidos na escola onde trabalha?

() Sim

() Não

19. Os cursos de formação, dos quais já participou, partiam dos problemas vivenciados por você no exercício da docência?

() Sim

() Não

20. Quais são suas principais dificuldades para participar de cursos de formação?

() Falta de oferta de cursos de formação

() Descontinuidade dos cursos

() Carga horária excessiva dos cursos

() Dupla jornada de trabalho

() Excesso de aulas dentro de sua jornada de trabalho

() Falta de incentivo financeiro

() Cursos desconexos da realidade vivenciada por você sua prática docente

() Outros motivos:

21. Para que haja uma continuidade real da formação é melhor que os cursos sejam externos ou que aconteçam dentro do espaço escolar?

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO APLICADO À EQUIPE PEDAGÓGICA

 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	 UNIR FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR MESTRADO PROFISSIONAL
--	---

QUESTIONÁRIO A SER APLICADO À EQUIPE PEDAGÓGICA (DIRETOR, VICE-DIRETOR, SUPERVISOR E ORIENTADOR)

Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

1. Dados pessoais

Sexo: () masculino () feminino

Idade: () 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59

2. Formação

- Curso de Graduação

Ano de conclusão: ____/____/____

Área: _____

Instituição: _____

() Pública () Privada

- Curso de pós-graduação

1ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

2ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

3ª Especialização

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

- Mestrado:

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

- Doutorado:

Ano de conclusão: ____/____/____ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

3. Dados Profissionais

Tempo de docência na Educação Básica: _____.

Área de atuação na Educação Básica: _____

Áreas que já atuou na Educação Básica: _____

4. Jornada de Trabalho: _____ horas semanais.

5. Você manteve uma formação continuada após sua formação inicial?

☐ Sim

☐ Não Por quê?

Em caso de resposta afirmativa, de que forma você participou?

☐ Reunião pedagógica

☐ Momentos específicos

☐ Momentos de autoavaliação

☐ Cursos fornecidos pela Instituição

☐ Cursos fora da Instituição

☐ Outros eventos _____

6. Com que frequência você participa de cursos de formação continuada na área da educação?

☐ Uma vez por ano.

☐ De uma a três vezes por ano.

☐ Mais de três vezes por ano.

☐ Todos mês.

☐ Menos de uma vez por ano.

☐ Nunca participei.

Em caso de respostas afirmativas, quais são os cursos que você participa?

7. Você tem algum tipo de formação continuada na escola onde trabalha?

☐ Sim

☐ Não

Em caso de resposta afirmativa, de que forma você participa?

☐ Reunião pedagógica

☐ Momentos específicos

☐ Momentos de autoavaliação

☐ Cursos fornecidos pela Instituição

☐ Cursos fora da Instituição

☐ Outros eventos _____.

8. A equipe pedagógica promove cursos de formação continuada, dentro do espaço escolar, para os professores que atuam no Ensino Médio?

☐ Sim

☐ Não

Em caso de resposta afirmativa na questão 8 responda as questões 9 a 13.

9. De que forma os professores participam desses cursos?

☐ Reunião pedagógica

☐ Momentos específicos

- ☐ Momentos de autoavaliação
- ☐ Cursos fornecidos pela Instituição
- ☐ Cursos fora da Instituição
- ☐ Outros eventos _____

10. Com que frequência acontece esses cursos de formação continuada?

- ☐ Uma vez por ano.
- ☐ De uma a três vezes por ano.
- ☐ Mais de três vezes por ano.
- ☐ Todos mês.
- ☐ Menos de uma vezes por ano.
- ☐ Outras resposta: _____

11. Os cursos de formação continuada, que são oferecidos, são na área comum da educação?

- ☐ Sim ☐ Não

12. Os cursos de formação continuada, que são oferecidos, são por área de conhecimento?

- ☐ Sim ☐ Não

13. Os cursos de formação continuada, que são oferecidos, são na área específica de formação de cada professor?

- ☐ Sim ☐ Não

14. Os cursos que já participou oferecido pelo poder público, no tocante, as informações e os conhecimentos auxiliou na sua ação prática pedagógica?

- ☐ Sim ☐ Não ☐ às vezes

15. Os professores que atuam no Ensino Médio, nessa escola, estão lotados em suas respectivas áreas de formação?

- ☐ Sim ☐ não

Em caso de resposta negativa, é oferecido algum auxílio pedagógico ou curso de formação a esses professores que atuam fora de sua área de formação para suprir suas dificuldades e eventuais desconhecimentos dos conteúdos com os quais deverão trabalhar?

☐ Sim: Quais? _____

☐ Não

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

QUESTÃO NORTEADORA

Quais problemas impedem que a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual no município de Ouro Preto do Oeste do estado de Rondônia seja efetivada dentro do espaço escolar? Como desenvolvê-la no próprio local de trabalho, o espaço escolar?

Partindo deste questionamento desdobramos outras questões, a saber:

1. O que você entende por formação continuada?
2. Qual a importância da formação continuada para a vida profissional?
3. Em sua opinião a formação continuada contribuiu para a sua prática pedagógica? Em que sentido?
4. A formação continuada, que lhe é oferecida, parte dos problemas enfrentados, por você, no desenvolvimento de suas atividades docentes?
5. Antes de aplicar um curso de formação é feito um levantamento dos problemas enfrentados por você no exercício de sua profissão? Caso a resposta seja afirmativa, como é feito esse levantamento?
6. A formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio acontece de fato dentro do espaço escolar nessa escola? Argumente.
7. Em sua opinião, os professores que atuam no Ensino Médio, dessa escola, demonstram ter interesse por uma formação continuada ou se mostram desinteressados em relação a essa formação?
8. Caso os professores não demonstrem interesse por uma formação continuada. Em sua opinião quais são os motivos dessa falta de interesse?
9. Você sente alguma dificuldade no desenvolvimento de sua prática pedagógica devido à falta de uma formação continuada? Explique.
 - Se sim, quais dificuldades?
 - Neste caso, você busca algum tipo de apoio? Qual?

10. Qual a importância do planejamento no desenvolvimento de sua prática pedagógica?
11. Qual a importância de se refletir sobre a própria prática pedagógica?
12. Existem momentos específicos para que os professores façam planejamento e reflitam sobre a própria prática pedagógica dentro do espaço escolar?
 - Se a resposta for sim, de que forma é realizado esse planejamento e a reflexão sobre a prática?
13. Em sua opinião, a formação continuada dos professores acontece da forma como deveria acontecer? Por quê?
14. Em sua opinião, quais são os problemas que impedem que a formação continuada aconteça dentro do espaço escolar?
15. Em sua opinião, a formação continuada deve partir de um problema considerado macro da educação ou de problemas específicos enfrentados pelos professores? Por quê?
16. Em sua opinião, para que a formação continuada aconteça sem que haja uma descontinuidade, é melhor que ela ocorra por meio de cursos externos ou aconteça dentro do espaço escolar partindo de problemas específicos? Por quê?
17. Em sua opinião, quais são os meios possíveis para que ocorra a efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar? Como colocar esses meios em prática? Ao concluir esta entrevista, você percebeu que a pesquisa tem o objetivo de investigar quais são os problemas que impedem a efetivação da formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio e partindo da compreensão desses problemas poder propor um plano de ação que norteie a implantação da formação continuada dentro do espaço escolar no intuito de auxiliar o professor em sua formação e conseqüentemente em sua prática pedagógica?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EQUIPE PEDAGÓGICA (DIRETOR, VICE-DIRETOR, SUPERVISOR E ORIENTADOR)

QUESTÃO NORTEADORA

Quais problemas impedem que a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual no município de Ouro Preto do Oeste do estado de Rondônia seja efetivada dentro do espaço escolar? Como desenvolvê-la no próprio local de trabalho, o espaço escolar?

Partindo deste questionamento desdobramos outras questões, a saber:

1. Qual a importância da formação continuada para a vida profissional?
2. Em sua opinião a formação continuada contribuiu para a sua prática pedagógica? Em que sentido?
3. Em sua opinião a formação continuada contribui para a sua prática pedagógica dos professores? Em que sentido?
4. A formação continuada, oferecida aos professores, parte dos problemas enfrentados, por eles, no desenvolvimento de suas atividades docentes?
5. Antes de desenvolver um curso de formação é feito um levantamento dos problemas enfrentados pelos professores no exercício de sua profissão? Caso a resposta seja afirmativa, como é feito esse levantamento?
6. A formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio acontece de fato dentro do espaço escolar nessa escola? Argumente.
7. Os professores que atuam no Ensino Médio demonstram ter interesse por uma formação continuada ou se mostram desinteressados em relação a essa formação?
8. Caso os professores não demonstrem interesse por uma formação continuada, em sua opinião, quais são os motivos dessa falta de interesse?

Existe algum professor que demonstra dificuldades em sua ação pedagógica devido à falta de uma formação continuada? Explique.

- Se sim, quais dificuldades?

- Neste caso, eles buscam algum tipo de apoio? Qual?

9. Qual a importância do planejamento para o professor?

10. Qual a importância de se refletir sobre a própria prática pedagógica?

11. Na escola existem momentos específicos em que os professores façam planejamento e reflitam sobre a própria prática pedagógica?

- Se a resposta for sim, de que forma é realizado esse planejamento e a reflexão sobre a prática?

12. Quais são os principais problemas enfrentados pela equipe pedagógica, dessa escola, para realizar a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio?

13. Como sanar esses problemas?

14. Em sua opinião, a formação continuada deve partir de um problema considerado macro da educação ou de problemas específicos enfrentados pelos professores? Por quê?

15. Em sua opinião, para que a formação continuada aconteça sem que haja uma descontinuidade, é melhor que ela ocorra por meio de cursos externos ou aconteça dentro do espaço escolar partindo de problemas específicos? Por quê?

16. Em sua opinião, quais são os meios possíveis para que ocorra a efetivação da formação continuada dentro do espaço escolar? Como colocar esses meios em prática?

17. Ao concluir esta entrevista, você percebeu que a pesquisa tem o objetivo de investigar quais são os problemas que impedem a efetivação da formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio e partindo da compreensão desses problemas poder propor um plano de ação que norteie a implantação da formação continuada dentro do espaço escolar no intuito de auxiliar o professor em sua formação e conseqüentemente em sua prática pedagógica?

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA

a) Questão norteadora:

Como está sendo desenvolvido o Plano de Ação para a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio, dentro do espaço escolar no ano de 2015?

b) Questões específicas:

1. Quais ações do plano foram desenvolvidas nesses primeiros meses de 2015? Como foi o desenvolvimento?
2. Quais ações do plano estão em andamento nesses primeiros meses de 2015? Como estão sendo desenvolvidas?
3. Quais ações do plano ainda não foram desenvolvidas nesses primeiros meses de 2015? Quais são os motivos para essas ações ainda não estarem em desenvolvimento?

APÊNDICE H – PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 28 DE NOVEMBRO

**PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO**

Ouro Preto D'Oeste/RO

2014

SUMÁRIO

1	IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	133
2	APRESENTAÇÃO	133
3	OBJETIVOS	133
3.1	Objetivo geral	134
3.2	Objetivos específicos	134
4	JUSTIFICATIVA	134
5	HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	136
6	AÇÕES PEDAGÓGICAS	140
6.1	Ação 1	140
6.2	Ação 2	141
6.3	Ação 3	141
6.4	Ação 4	142
6.5	Ação 5	143
6.6	Ação 6	144
6.7	Ação 7	145
6.8	Ação 8	146
7	AVALIAÇÃO	147
8	REFERÊNCIAS	147

1 IDENTIFICAÇÃO

1.1 INSTITUIÇÃO: ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO 28 DE NOVEMBRO

1.2 ENDEREÇO: Rua Olavo Bilac, 887. Bairro União, Ouro Preto do Oeste - RO

1.3 NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: 494

1.4 NÚMERO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: 22

1.5 NÚMERO DE MEMBROS DA EQUIPE PEDAGÓGICA: 4

1.6 PERÍODO DE ABRANGÊNCIA DO PLANO: Novembro/2014 a Dezembro/2015

1.7 RESPONSÁVEIS PELO PLANO: DOCENTES, EQUIPE PEDAGÓGICA E PESQUISADORA

2 APRESENTAÇÃO

O presente plano de formação continuada foi construído a partir de um levantamento de dados, feito junto aos professores e equipe pedagógica no decorrer da pesquisa intitulada “Formação continuada e transformação da prática pedagógica: estudo com docentes de ensino médio em Rondônia”, desenvolvida pela mestrandia pesquisadora Sirley Leite Freitas, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar, Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia.

O plano apresenta as ações e atividades que deverão ser desenvolvidas pela equipe pedagógica e professores da escola pesquisa. Essas ações e atividades visam efetivar a formação continuada dos professores que atuam no ensino médio nesta escola. As ações deverão acontecer no mês de novembro de 2014 e no decorrer do ano de 2015 em que serão organizadas palestras, oficinas, planejamento coletivo e reuniões pedagógicas que contemplem as expectativas dos professores em relação à continuidade da formação.

3 OBJETIVOS

Este plano está organizado em objetivos geral e específicos. Os específicos estão direcionados às ações que se pretende realizar.

3.1 Objetivo Geral

Planejar e organizar a formação continuada dos professores que atuam ensino médio dentro espaço escolar garantindo a efetivação da formação continuada com oportunidades para a reflexão, a troca de experiências, o diálogo e o aprofundamento teórico, favorecendo a consolidação dos conhecimentos e integração do grupo.

3.2 Objetivos específicos

- Orientar o planejamento coletivo;
- Levantar os temas que devem ser trabalhados na formação continuada dos professores que atuam no ensino médio durante o ano de 2015;
- Realizar oficinas por área de conhecimento e atuação;
- Promover palestras visando a atualização dos professores em diferentes áreas do conhecimento;
- Organizar reuniões pedagógicas visando o debate sobre temas previamente determinados para promover a troca de experiências entre os professores que atuam em áreas afins;
- Organizar reuniões pedagógicas visando o debate sobre temas previamente determinados para promover a troca de experiências entre os professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento;
- Produzir e socializar, em formato de oficinais, materiais e estratégias didáticas que visem a melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula;
- Criar momentos específicos coletivos e individuais para que os professores possam refletir sobre a própria prática pedagógica e avaliem o desenvolvimento deste plano

4 JUSTIFICATIVA

O conhecimento é a essência da educação escolar e atualmente a produção de conhecimento é constante não sendo mais possível ser um bom profissional sem se atualizar. Alcançar uma educação de qualidade é um desafio no Brasil e para isso

o conhecimento é algo imprescindível. Portanto, ter conhecimento e atualizá-los são ações indissociáveis para os profissionais da educação.

No exercício da profissão docente estar atualizado é algo que deve ser uma rotina na profissão e essa atualização pode se dar por meio da formação continuada, sendo que a formação integral do professor não se conclui com o fim da graduação. Nesse sentido Perrenoud (2000) assevera que ao se adquirir uma competência é necessário, ao menos, o exercício da mesma para que essa se mantenha. Desta forma, a formação continuada é uma ferramenta primordial na qualificação e no exercício da docência.

O Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia instituído pela Lei nº 680 de 2012, estabelece que parte da carga horária do professor deve ser destinada à formação continuada. Como se percebe o poder público vem se preocupando com a formação continuada do professor, uma vez que está estabelecida nas legislações educacionais, como também em debates e publicações acerca da melhoria na qualidade da educação, mas na prática a simples destinação de um espaço de tempo dentro da jornada do profissional da educação para a formação continuada não é o suficiente para que ela seja efetivada de fato nas escolas, pois além do tempo também é preciso garantir as condições adequadas para que aconteça.

A efetivação da formação continuada tem enfrentado alguns desafios. Teóricos da educação como Gadotti (2011), Imbernón (2009; 2011), Libâneo (2010), Nóvoa (1997; 1999, 2001; 2009; 2011) e Pimenta (2000), apontam alguns desses desafios dentre os quais são citados: a excessiva carga horária de trabalho da maioria dos professores que para suplementar os baixos salários fazem uma dupla e até tripla jornada de trabalho, atuando nas esferas estadual, municipal e privada; a falta de incentivo financeiro; o modo como está sendo oferecida a formação continuada, que por vezes é desconecta da realidade e dos problemas enfrentados pelo professor e, ainda, a descontinuidade da formação.

Esses problemas apontados pelos teóricos da educação são constantes dentro da rede estadual de ensino no Estado de Rondônia. Entretanto também é possível perceber que os professores constantemente reclamam da falta de formação continuada direcionada as reais questões vivenciadas por eles e expõem que algumas habilidades e competências exigidas hoje para o exercício da docência, por força dos referenciais curriculares nacionais e estaduais, como

também as exigidas pelos alunos e pais, que trazem expectativas diversas e mutáveis, não foram contempladas nas formações iniciais. Assim, os professores entendem que por intermédio de uma formação continuada seria possível sanar os problemas anteriormente expostos.

Diante da realidade acima elencada e após um estudo feito junto aos professores que atuam no Ensino Médio e a equipe pedagógica de uma escola localizada no município de Ouro Preto do Oeste-RO, foi proposto a construção coletiva do presente plano de formação continuada como o intuito de implantar a formação continuada dos professores que atuam no ensino médio dentro do espaço escolar. Tal formação deve partir dos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula e dos problemas que enfrenta a comunidade escolar para que essa seja sinônimo de reflexão crítica da prática pedagógica e norteadora na resolução de problemas.

5 HISTÓRICO DA ELABORAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando foi pensado o estudo, um dos objetivos era propor junto aos professores e equipe pedagógica a elaboração de um plano de formação continuada para efetivar a formação continuada dentro do espaço escolar. Desta forma, após aplicação dos questionários e realizadas as entrevistas com os professores e a equipe pedagógica foi proposto que fosse promovido três encontros de estudo e discussão coletiva sobre a formação continuada. As discussões promovidas durante o desenvolvimento deste estudo serviriam para que os professores e equipe pedagógica pudessem conhecer melhor as diversas concepções de formação continuada trazidas por diferentes autores, para que pudessem falar sobre os problemas e dificuldades enfrentados em sala de aula e apontarem possíveis meios para efetivar a formação dentro do espaço escolar.

O intuito dos encontros também foi criar um ambiente de colaboração, pois como assevera Perrenoud (2001) a grande maioria dos professores que estão em exercício foram formados numa perspectiva individualista, não sendo formados para trabalhar em grupo, mas para atuarem numa sala de aula onde ele é o professor e os demais são alunos. Porém, essa profissão não é uma aventura solitária, visto que

a educação se faz em conjunto. Assim, professores, alunos e demais profissionais que atuam na escola devem trabalhar na sintonia para que o aprendizado aconteça.

No mesmo sentido Imbernón (2009), afirma que a formação continuada do professor necessita de um ambiente de colaboração entre os professores em que todos realmente desejem participar, visto que não é possível mudar aquele que não quer uma mudança. Era preciso minimizar as diferenças e aceitar a diversidade, assim, é necessário fomentar diferentes reflexões buscando pontos conexos e a compreensão dos pontos controversos. Claro que isso não é o suficiente para sanar os problemas da formação continuada, pois é preciso apoio externo, ou seja, apoio dos administradores estaduais por meio de políticas públicas adequadas que visam a melhoria da educação e a qualificação do professor.

No primeiro encontro se discutiu sobre os problemas que impedem que a formação continuada aconteça dentro do espaço escolar e ao mesmo tempo apontar possíveis formas para que a efetivação dessa formação acontecesse de fato.

Os problemas apresentados e discutidos foram os mesmos já mencionados pelos questionários e entrevistas. Há que se ressaltar que nos encontros os problemas apontados como mais graves foram a jornada dupla e tripla de trabalho, carga horária excessiva de aulas e falta de incentivo financeiro. Segundo os professores, eles não têm tempo para estudar e que para sobrar-lhes algum tempo a formação deveria ser muito bem organizada e também que essa servisse para eles porque estavam cansados de fazerem cursos que, segundo eles, não serviam para nada.

Em relação aos possíveis meios para efetivação da formação continuada nesta escola, tanto aos professores como a equipe pedagógica deram suas contribuições. Primeiro foi dito que era preciso organizar bem o tempo, ter a participação de todos, partir dos problemas da escola, promover momentos de discussão e troca de experiências e fazer parcerias para trazer pessoas especializadas nos assuntos que forem escolhidos como necessários para a formação. Cabe ainda salientar que neste encontro foram discutidos conceitos de formação trazidos pelos autores que serviram de base para o referencial teórico para o desenvolvimento do estudo de pesquisa-ação proposto pela pesquisadora.

Os professores também exprimiram no decorrer da reunião a dificuldade de se trabalhar coletivamente e indicaram os possíveis motivos: novamente a falta de tempo, o fato de não ter sido formados nessa perspectiva e os empecilhos pessoais.

O trabalho em equipe, coletivo ou colaborativo não são tarefas fáceis, mas que é possível quando todos estão dispostos a crescer juntos. Como corrobora Imbernón (2011), as pessoas não aprendem de modo linear e cada pessoa aprende de uma forma, deste modo o processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, entretanto essa complexidade se torna mais amena quando a formação é contextualizada e se adapta a realidade vivenciada pelo professor. Então alguns professores pediram a falaram e disseram que seria possível efetivar a formação continuada dentro desta escola.

No segundo encontro foi elaborado um esboço do plano de formação continuada específico visando efetivar a formação continuada para os professores que atuam nesta escola. Um plano que contemple as necessidades e especificidades dos professores e da escola.

Então foi discutido a proposta e foi elaborado o esboço do plano. Primeiramente foi pensado em organizar os horários de planejamento por área de formação para que os professores pudessem usar este tempo para troca de experiências e refletir sobre os problemas que enfrentam na vida profissional como um todo, ou seja, os problemas dentro de sala de aula e externos à sala, mas que afetam a vida do profissional.

Depois se discutiu a necessidade de se ter um profissional dentro da escola que ficasse responsável para atuar junto aos professores, organizar reuniões, oficinas, palestras e outros eventos que sirvam de formação para os professores. Após a discussão ficou decidido que essa função seria da supervisora. Assim, caberia a ela a coordenação geral das ações plano. Foi pedido que se usasse o tempo destinado a estudos e formação continuada previstos no Plano de carreira, cargos e remuneração dos profissionais da educação básica do estado de Rondônia, visto que qualquer tempo além da carga horária de 40 horas semanais que os mesmos cumprem na rede estadual comprometeria os outros empregos uns na rede municipal de ensino, outros em escolas particulares e outros que fazem algum tipo de serviço autônomo para complementar o salário.

Buscando atender as especificidades da escola e as reivindicações dos professores foi elaborado um rascunho plano de ação em que foram pensados fazer uma reunião com todos os professores e equipe pedagógica para decidir quais seriam os temas e assuntos que deveriam ser trabalhados em oficinas e palestras durante o primeiro semestre de 2015. Também foi proposto a ação de se montar os

horários destinados ao planejamento por área de conhecimento para poder facilitar a troca de experiência entre os professores, o planejamento coletivo e o acompanhamento da supervisora nessas atividades. Para tanto, o quadro de distribuição e horários de aulas devem ser montados procurando adequar os horários de cada professor.

Conforme as ações definidas, ocorreram uma oficina por bimestre e por área de conhecimento, uma palestra por bimestre sobre um tema geral da educação, planejamento coletivo com os professores de áreas afins duas vezes ao mês e uma reunião pedagógica por semestre para discutir sobre as ações realizadas e a formação continuada.

No terceiro encontro foi apresentado o plano de formação continuada pré-elaborado para que fossem feitos os ajustes necessários. Após a apresentação do plano alguns professores pediram a palavras e a partir disso foram feitos alguns ajustes no plano. Foi proposto que o plano fosse posto em prática ainda em 2014. Segundo os professores seria importante que a pesquisadora fizesse parte e acompanhasse o início da implantação e desenvolvimento do plano. Assim ficou decidido que duas ações do plano seriam desenvolvidas ainda no ano de 2014, uma no início do mês de novembro e outra no final.

As ações eram: promover uma reunião para discutir sobre os problemas enfrentados pelos professores dentro de sala de aula; discutir sobre quais temas devem ser trabalhos nas oficinas e palestras no primeiro semestre de 2015; e escolhe um tema para ser debatido junto com a pesquisadora e equipe pedagógica em novembro de 2014; e realizar uma reunião para debater sobre o tema escolhido pelos professores. Desta forma foi elaborado o plano de formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio desta escola da rede estadual de ensino.

6 AÇÕES PEDAGÓGICAS

 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	 UNIR FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR- MESTRADO PROFISSIONAL
--	--

6.1 AÇÃO 1	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os problemas enfrentados pelos professores dentro de sala de aula; - Motivar os professores para que os mesmos se sintam parte do processo em suas formações. 	Primeira quinzena do mês de novembro de 2014.			
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma reunião para discutir sobre os problemas enfrentados pelos professores dentro de sala de aula; - Escolher quais temas devem ser trabalhos nas oficinas e palestras no primeiro semestre de 2015; - Escolher um tema para ser debatido junto com a pesquisadora e equipe pedagógica em novembro de 2014. 				
Responsável pela ação	Equipe pedagógica e a pesquisadora.				
Procedimento da ação	<p>Para atingir os objetivos propostos, apresentamos os procedimentos da ação detalhados conforme as seguintes etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeira etapa: Reunir equipe pedagógica e pesquisadora para preparar a reunião, decidir a data e horário mais apropriados para realizar a reunião. - Segunda etapa: Divulgação e convite para a reunião. O interessante nesta etapa é fazer com que todos tanto professores como equipe pedagógica se unam em prol da efetivação uma formação continuada dentro do espaço escolar. 				

	- Terceira etapa: Realização da reunião propriamente dita.				
6.2 AÇÃO 2	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	- Promover um debate sobre o tema escolhido visando aprofundar no assunto; - Instigar a troca de experiência entre os pares; - Estimular a reflexão da própria prática pedagógica.	Segunda quinzena do mês de novembro de 2014.			
Estratégias	- Realizar um encontro para estudo e debate sobre o tema escolhido pelos professores.				
Responsável pela ação	Equipe pedagógica e a pesquisadora.				
Procedimento da ação	- Primeira etapa: Reunir equipe pedagógica e pesquisadora para planejar a reunião, decidir a data e horário mais apropriados para realizar a reunião. - Segunda etapa: Divulgação e convite para o encontro. - Terceira etapa: Realização do encontro.				
6.3 AÇÃO 3	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	- Proporcionar momento no espaço escolar para o desenvolvimento de planejamento coletivo com discussão sobre o fazer pedagógico no cotidiano escolar. - Propiciar a troca de experiência entre os professores de áreas de conhecimento afins.	Fevereiro de 2015.			

Estratégias	- Organizar o quadro de distribuição de aulas de maneira com que os horários de planejamento dos professores de áreas de conhecimento afins coincidam.				
Responsável pela ação	Supervisora do Ensino Médio e docentes.				
Procedimento da ação	- Etapa única: a equipe gestora elaborará o quadro de distribuição de aulas dos professores, tendo em vista, manter um horário de planejamento em que os professores das áreas de conhecimento afins seja no mesmo momento.				
6.4 AÇÃO 4	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	- Identificar as principais temáticas a serem trabalhadas no plano de formação continuada da escola.	Primeiro semestre de 2015.			
Estratégias	- Fazer um levantamento anual, por meio de um questionário, para obter informações sobre quais tipos de cursos, palestras, oficinas e temas para serem discutidos em reuniões pedagógicas com os professores e descobrir quais são suas principais dificuldades ao ministrarem suas aulas.				
Responsável pela ação	Equipe pedagógica.				
Procedimento da ação	- Primeira etapa: elaborar questionários para colher dados sobre quais temáticas				

	<p>devem ser trabalhados na formação continuada na escola.</p> <p>- Segunda etapa: a equipe gestora se reunirá para tabular as informações para verificar as principais demandas e temáticas a serem contempladas no plano de formação continuada da escola.</p> <p>- Terceira etapa: Buscar parcerias junto a instituições de ensino para que seja possível atender a demanda de cursos sugerida pelos professores.</p>				
6.5 AÇÃO 5	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	- Propiciar momento e atividades para que ocorra um planejamento coletivo entre os professores que atuam em área de conhecimento afins.	Primeira e terceira semana de cada mês no ano de 2015.			
Estratégias	Coordenar o planejamento coletivo dos professores por áreas de conhecimento afins.				
Responsável pela ação	Supervisora do Ensino Médio e docentes.				
Procedimento da ação	<p>- Primeira etapa: a supervisão elaborará um cronograma de planejamento.</p> <p>- Segunda etapa: a supervisão, juntamente com os professores, organizará as ações e atividades a serem desenvolvidas no momento do planejamento coletivo, levando em consideração as temáticas</p>				

	anteriormente elencadas. - Terceira etapa: Realização dos encontros de planejamento coletivo.				
6.6 AÇÃO 6	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	- Promover a formação continuada por meio de oficinas que propicie a troca de experiências entre os professores.	Bimestralmente			
Estratégias	- Realizar uma oficina por bimestre destinada a ampliar os conhecimentos e fomentar a troca de experiência entre os professores de áreas de conhecimento específicas e áreas de conhecimento afins.				
Responsável pela ação	Equipe pedagógica e docentes.				
Procedimento da ação	- Primeira etapa: verificar juntos equipe pedagógica e de professores quais membros podem ministrar as oficinas. - Segunda etapa: estabelecer parcerias com outras instituições para que possam realizar oficinas de formação continuada na escola, quando essas não puderem ser ministradas pela equipe de professores ou equipe pedagógica da escola. - Terceira etapa: planejamento oficinas com as temáticas escolhidas pelos professores, conforme, o levantamento realizado anteriormente. - Quarta etapa: Divulgação e				

	convite para as oficinas. - Quinta etapa: aplicar as oficinas conforme o cronograma e avaliá-las ao final.				
6.7 AÇÃO 7	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	- Fomentar a formação continuada por intermédio de palestra com temática comum ao fazer pedagógico dos educadores.	Bimestralmente			
Estratégias	- Promover uma palestra por bimestre como tema geral sobre educação.				
Responsável pela ação	Equipe pedagógica.				
Procedimento da ação	- Primeira etapa: verificar juntos equipe de professores e gestora quais membros podem ministrar as palestras. - Segunda etapa: estabelecer parcerias com outras instituições para que possam realizar palestras quando essas não puderem ser ministradas pela equipe de professores ou equipe pedagógica da escola. - Terceira etapa: planejar palestras com as temáticas escolhidas pelos professores, conforme, o levantamento realizado anteriormente. - Quarta etapa: Divulgação e convite para as palestras. - Quinta etapa: realizar as palestras conforme o cronograma e avaliá-las ao				

	final.				
6.8 AÇÃO 8	DESCRIÇÃO	PERÍODO PARA REALIZAÇÃO	AVALIAÇÃO DA AÇÃO		
			Realizada Sim ou Não	Justificativa para a não realização	Observações
Objetivos	- Promover uma reflexão sobre os problemas enfrentados pela escola e pelos professores no exercício de suas funções.	Nos meses de julho e dezembro de 2015.			
Estratégias	Realizar semestralmente momentos para discussão sobre os principais problemas enfrentados no cotidiano escolar tanto no universo geral da escola como no exercício da função dos professores.				
Responsável pela ação	Equipe pedagógica.				
Procedimento da ação	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira etapa: a equipe gestora organizará semestralmente uma reunião para discutir e refletir sobre os principais problemas enfrentados pela escola. - Segunda etapa: Divulgação e convite para as reuniões. - Terceira etapa: realização das reuniões conforme o cronograma. 				

7 AVALIAÇÃO

O presente plano de ação será avaliado pela equipe pedagógica e pelos professores por meio de observações e relatórios bimestrais em que serão apontados os pontos positivos e os negativos na execução do plano em relação aos objetivos e ações para que assim possa servir de subsídio para um novo direcionamento e, caso seja necessário, a reformulação dos objetivos e ações conforme o posicionamento adotado pela equipe pedagógica e pelos professores em seus relatórios. Também irão avaliar a necessidade e adaptações para continuidade nos próximos anos. A ideia é que seja permanente enquanto forma, mas que se diferencie em conteúdo e metodologia.

8 REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. VALENZUELA, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. Trad. LEITE, Silvana Cobucci. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

_____. La nueva cuestión central de los profesores: Exceso de discursos, pobreza de prácticas. **Cuadernos de pedagogía**, nº 286, 1999, p. 102-108.

_____. O professor se forma na escola. **Nova Escola**, nº 142. 2001, p. 12.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 203-218.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais. Melo, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar:** agir na urgência. Decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Textos de CAMPOS, Edson Nascimento. et. al. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Rondônia. **Lei Complementar nº 680** de 07 de setembro de 2012. Disponível em: <<http://www.sintero.org.br/admin/legislacao/11.pdf>>. Acesso em: 22 de nov. 2013.

ANEXO I – MODELO DO TERMO DE CONCORDÂNCIA



RONDÔNIA
O GOVERNO DA COOPERAÇÃO
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria Regional de Educação/CRE - OPO/RO
E.E.E.F.M. 28 de Novembro

TERMO DE CONCORDÂNCIA

Declaramos aos devidos fins que a ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL 28 DE NOVOEMBRO, localizada na rua Olavo Bilac, 887, bairro União, município de Ouro Preto do Oeste-RO, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA”**, sob responsabilidade da pesquisadora SIRLEY LEITE FREITAS e orientação da *Profa. Dra. JURACY MACHADO PACÍFICO*, do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado Profissional, da Universidade Federal de Rondônia, em nossas dependências durante o período do primeiro e segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015.

Para tanto estamos cientes que os sujeitos de pesquisa serão os professores que atuam no Ensino Médio e a equipe pedagógica (Diretora, Vice-Diretora, Supervisora e Orientadora) e que o projeto deve seguir a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Ouro Preto do Oeste, 12 de Abril de 2014.

Marivone Resende de Araújo
Port. 133/12/GAB/SEDUC
de 12/01/2012
Diretora-Mat. 300028556

ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA:
ESTUDO COM DOCENTES DE ENSINO MÉDIO EM RONDÔNIA

Pesquisador: SIRLEY LEITE FREITAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 32396314.1.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 729.779

Data da Relatoria: 16/06/2014

Apresentação do Projeto:

o protocolo deste projeto será desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa: Práticas pedagógicas, inovações curriculares e tecnológicas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Apresenta o questionamento: Quais problemas impedem que a formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual no município de Ouro Preto do Oeste do estado de Rondônia, seja efetivada dentro do espaço escolar

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar quais são os problemas que impedem a efetivação da formação continuada dos professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO para propor um plano de ação que norteie a implantação da formação continuada dentro do espaço escolar.

Objetivo Secundário:

- Apontar, a partir de estudos já realizados, qual a influência da formação continuada na prática

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 729.779

pedagógica dos professores e quais as concepções e entraves da formação continuada;- Verificar como vem sendo executada a formação continuada para professores que atuam no Ensino Médio em uma escola da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO;- Identificar as concepções dos professores sobre formação continuada;- Levantar os problemas enfrentados pelos professores e pela equipe pedagógica da escola para realização da formação continuada dentro do espaço;- Elaborar e apresentar formas mais eficientes e possíveis de oferta e desenvolvimento da formação continuada para o professor dentro do espaço escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

analisando o protocolo da pesquisa conclui-se que não haverá riscos, os benefícios serão apontados nos resultados da pesquisa para solução de problemas na educação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

o presente estudo de pesquisa-ação terá uma abordagem qualitativa em relação ao objeto. O método dialético será a base para esse estudo, pois se caracteriza pela qualificação dos dados que serão coletados, durante a análise das questões levantadas, baseando-se na experiência dos sujeitos e na generalização derivada da análise documental e entrevista. A pesquisa será realizada na escola EEFFM 28 de Novembro da rede estadual de ensino no município de Ouro Preto do Oeste-RO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

apresenta TLCE com base na Resolução CNS/MS, apresenta autorização do gestor para realização da pesquisa e anexo os instrumentos da coleta de dados.

Recomendações:

não tem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

sem pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 729.779

PORTO VELHO, 28 de Julho de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

ANEXO III – ATA DA DÉCIMA REUNIÃO DO FÓRUM DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DE RONDÔNIA



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
Subgerência de Formação e Tecnologia

ATA DA DÉCIMA REUNIÃO DO FÓRUM PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DE RONDÔNIA

Aos dezoito dias do mês de junho de dois mil e treze, às nove horas e trinta minutos, realizou-se no auditório da Secretaria de Estado da Educação-SEDUC/RO, localizada no Palácio Rio Madeira, Edifício Guaporé - Reto 1, na Rua Padre Chiquinho, s/n, Bairro Pedrinhas - Porto Velho/RO, a décima reunião do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Rondônia, onde estiveram presentes Juracy Machado Pacífico(DED/UNIR), Rosinete Vasconcelos Costa(PARFOR/UNIR), Mariza Salvi (SEMED/UNDIME), Eliane Marques, Regina Maria Moreira Gozzi (Representando a UNCME), Raymison C.da Silva(Porto Diversidade),Diego Emiliano Gimenez(SEAGRI), Marcos Antônio Shreder da Silva(Coordenador da Formação Continuada GE/SEDUC), Maria Vanilce Dias P. Santos(ALE/RO), Francisca Maria de Lourdes Janoca (SEDUC), Ana Lúcia da Silva Silvino Pacini(PARFOR/SEDUC) Nuria Sagué Lopez (Subgerente de Formação e Tecnologia/GE/SEDUC) e Sandra Teixeira de Assunção (membro/Fórum). Registrou-se a ausência dos(as) representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia-SINTERO, Conselho Estadual de Educação-CEE/RO e do Instituto Federal de Rondônia - IFRO. A reunião foi iniciada com a fala da Professora Sandra Teixeira de Assunção, que deu boas vindas a todos, em seguida apresentou pauta da reunião, onde seriam conduzidos e/ou reconduzidos os membros do Fórum, para elencar propostas para a elaboração do Plano de Formação Docente do estado. Observando o regimento constatou-se que não existe o cargo de Coordenador do Fórum, portanto os membros serão empossados conforme as orientações do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Foi realizada pela professora Sandra a apresentação de todos os membros presentes. Dando sequência à reunião, a suplente da Secretária de Educação, professora Nuria Sagué fez a leitura da nona reunião do Fórum, após aprovada foi passada para assinatura dos participantes. A professora Sandra retomou a fala colocando da necessidade de estabelecer um calendário de reuniões. Foi apresentada proposta de datas para as reuniões mensais e os participantes deliberaram por unanimidade as seguintes datas: 17/07, 21/08, 18/09, 16/10, 20/11, 04/12 de 2013, para desenvolverem as ações que irão nortear a construção do Plano de Formação Docente do Estado. Em seguida, professora Nuria colocou da sua preocupação quanto à rotatividade dos membros que fazem parte do Fórum, pois causa prejuízo para o andamento dos trabalhos e chamou a atenção para a importância das ações em relação ao PARFOR. Disse ainda, que precisamos de propostas mais consistentes para fortalecer o Fórum, criar comissões de trabalho para traçar metas, articular atividades com as instituições em que possam financiar as formações, encontros, seminários e outros. O Professor Marcos(SEDUC) que participou com a professora Rosinete (UNIR) da reunião de Formação Docente em Brasília,



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

Subgerência de Formação e Tecnologia

falou sobre as dificuldades que os estados têm enfrentado quanto a elaboração e execução das formações para melhoria da qualidade dos educadores. A professora Rosinete ressaltou que a Universidade tem procurado se ajustar no sentido de retomar os cursos que estavam em andamento. A professora Nuria, bem como o professor Marcos pontuou sobre a necessidade de convocar Secretários de Educação e Prefeitos dos Municípios para participarem das reuniões do Fórum para melhorar o entendimento sobre o Parfor, como também, a importância das formações (licenciaturas). Foi colocado ainda pela professora que a docência não está sendo atraente e, isto, vem afastando as pessoas dos cursos de licenciatura. O professor Marcos apresentou gráficos que representam a adequação idade-escolaridade, sendo que o estado de Rondônia está em último lugar na escala nacional e os estudantes não estão ingressando na escola com a idade adequada, ocorrendo assim, grande evasão no ensino Médio em relação a outros estados da federação. Complementou a professora Sandra sobre um estudo realizado pela Comissão de Educação da ALE/RO, onde apontou que o acesso ao ensino médio ainda é difícil e, que o município de Candeias do Jamari apresenta grande índice de alunos fora da sala de aula. Foi realizada a posse dos membros do Fórum pela professora Nuria, conforme documento de posse anexo e, falou que seria criado, na próxima reunião, três frentes de trabalho, entre os membros, para tratar da Formação inicial, Formação Continuada e de Avaliação. A professora Sandra informou que o Plano Estadual de Educação, assim como outros instrumentais, serão documentos norteadores para a construção do Plano Estadual de Formação, mediante as necessidades do Estado. Em seguida, agradeceu a presença de todos e às onze horas deu a reunião por encerrada e eu, Francisca Maria de Lourdes Janoca, lavrei a presente ata que vai assinada por mim e por todos os membros presentes.

Francisca Maria de Lourdes Janoca/SEDUC

Ana Lúcia da Silva Silvino Pacini/SEDUC

Diego Emiliano Gimenez/SEAGRI

Eliane Marques/Representando /UNCME

Juracy Machado Pacífico /DED/UNIR

Marcos Antônio Shreder da Silva-GE/SEDUC

Mariza Salvi /SEMED/UNDIME/PVH

Nuria Sagué Lopez SFT/GE/SEDUC

Raymison C.da Silva/Porto Diversidade

Regina Maria Moreira Gozzi /UNCME

Rosinete Vasconcelos Costa/UNIR

Sandra Teixeira de Assunção-GE/SEDUC

Francisca M. Lourdes Janoca
Ana Lúcia da Silva Silvino Pacini
Diego Emiliano Gimenez
Eliane Marques
Juracy Machado Pacífico
Marcos Antônio Shreder da Silva
Mariza Salvi
Nuria Sagué Lopez
Raymison C. da Silva
Regina Maria Moreira Gozzi
Rosinete Vasconcelos Costa
Sandra Teixeira de Assunção